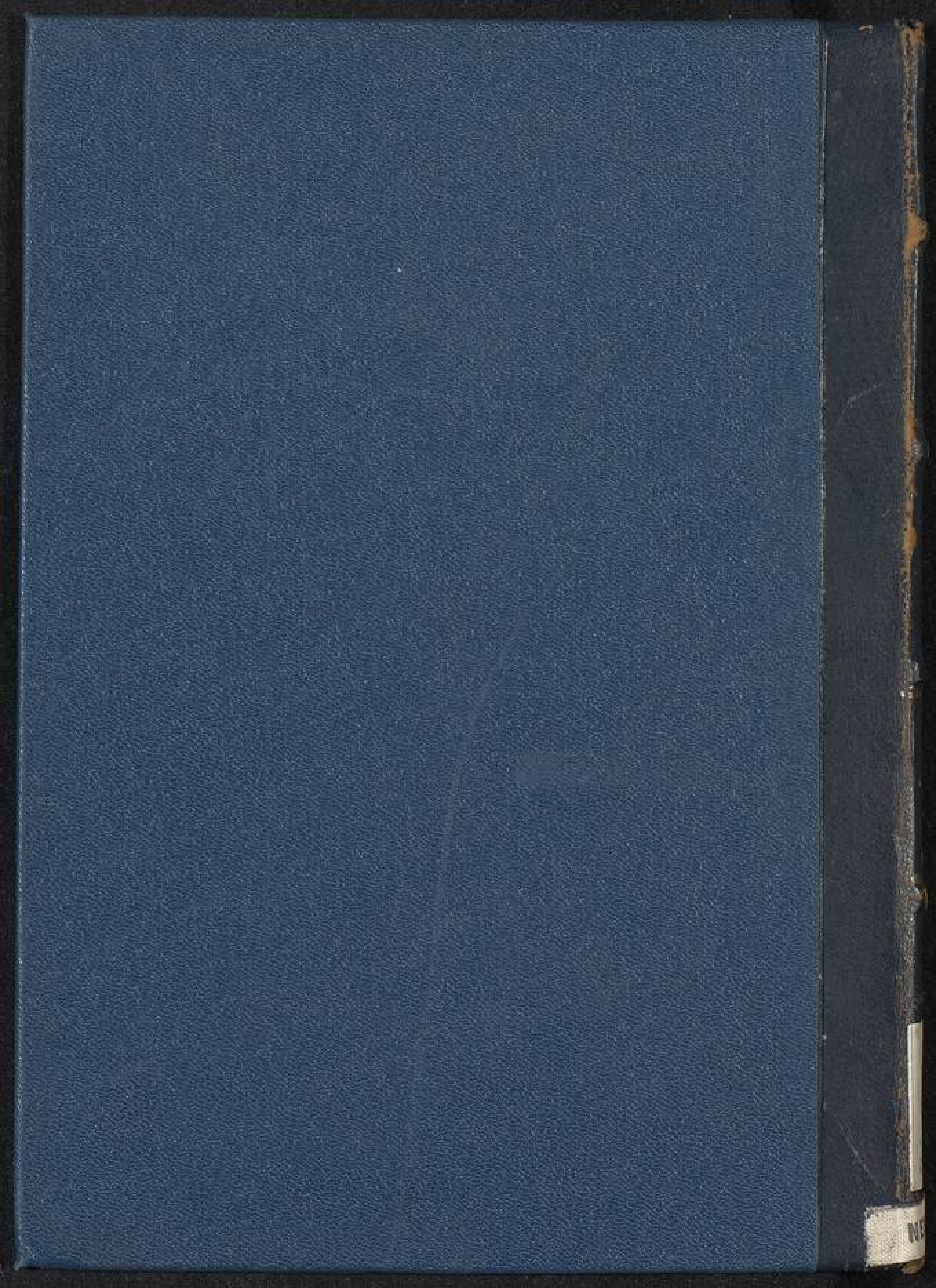
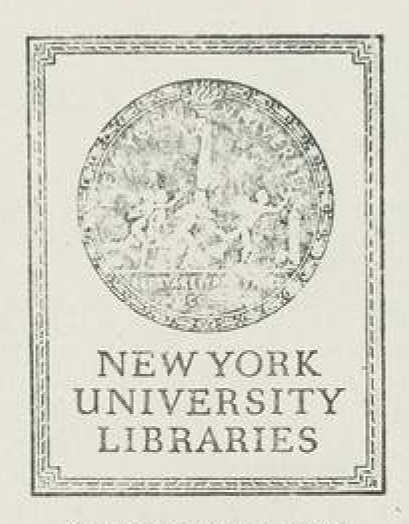



BOBST LIBRARY
3 1142 02882 8922


NEW YORK
UNIVERSITY
LIBRARIES

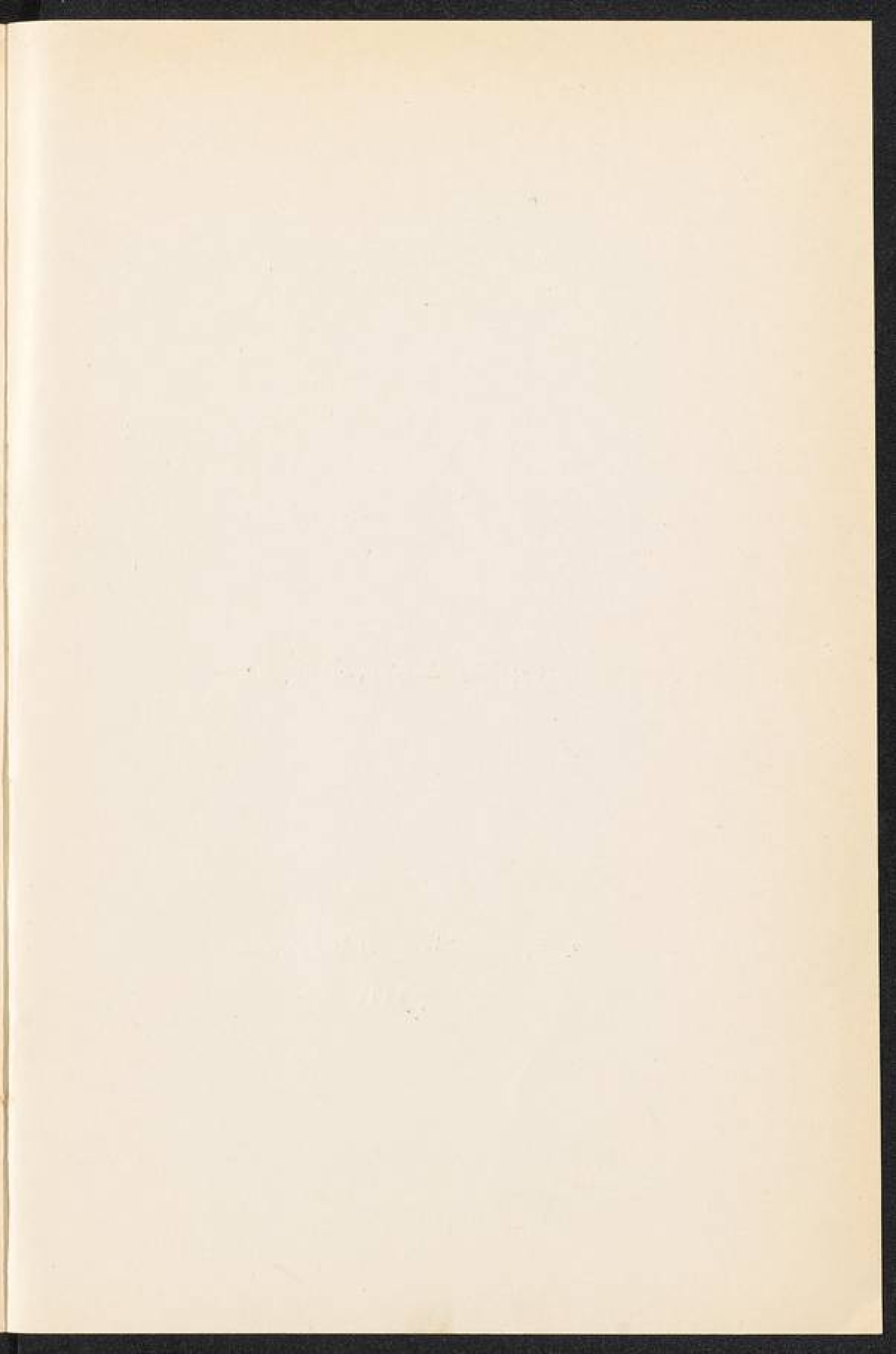
الدكتور علي جواد الطاهر



(في المدارس المتوسطة والثانوية)

ساعدت وزارة التربية والتعليم على نشره

١٩٦٩ م



تدريس اللغة العربية

المقدمـــة

عُني العرب المحدثون ـ بعد ان استقرت اسس النهضة الحديثة ـ بشؤون التربية والتعليم ، وكان من ذلك التأليف في الطرائق العامة والخاصة، فصدر لبيان « أصول تدريس اللغة العربية » عدة كتب ، في كثير منها الفائدة والرأي والتوجيه ما لا يستغنى عنه أو ما لا يغني عنه غيره في ناحية من نواحي موضوعه في الأقل . ولكنك لا تعدم الملاحظة أن بين هذه الكتب ما أصبح على شيء من القدم وأن بينها ما اعتراه النقص أو الخلط والاضطراب ـ او « السذاجة » في بعض الاحيان ـ مما لا يسد الطريق بوجه « اضافـة » جديدة قد تجدي إذ تلحق بسابقاتها وتمهد لتالياتها .

وقدر لي أن أكون قريباً من اللغة العربية والتربية والتدريس ؛ وكان من أهم عوامل هذا القرب دراستي في « دار المعلمين العالية » ببغـداد وتدريسي فيها . ثم صلة بمجلة « المعلم الجديد » وبالمناهج والكتب المقرة ـ وقد ضم كتابي « مقالات » كثيراً مما نشرته بهذا الصدد .

ولما كان عام ١٣٨٦ هـ / ١٩٦٦ م أنشأت « جامعة الرياض » «الدبلوم العامة في التربية » ووكلت اليَّ وضع مفردات منهج درس « الطرائق الخاصة بتدريس اللغة العربية » ، ثم تدريس هذا المنهج ، فكانت فرصة للاســتفادة من الخبرات السابقة وتنظيم هذه الخبرات وامتحانها ـ وقد أودعت خلاصة ذلك دفترا خاصا .

وحل العام الدراسي التالي فاستأنفت الدرس ولكني اشترطت (عـلى نفسي) ألا أعود فيه الى دفتر العام الماضي ، وشرعت أملي « الفصول » ـ بعد وقفات من المذاكرة والمناقشة ـ معتمدا خلاصة الثمرة السابقة ، مضيفا

اليها ما جد من مادة ورأي ، فكان لي بذلك دفتر آخر لا يختلف كثيرا عن سلفه من حيث الجوهر ولكنه قد يكون اكثر « تركيزا » وأحسن تبويبا وأنقى هندسة ـ وقد بدا الموضوع في بعض أطواره ولا سيما لدى المشاهدة والتطبيق ضربا من « النقد الادبي » .

ثم رأيت الا يضيع هذا الذي حسبته « جهدا » ، فعزمت على اعداده للنشر ، طمعا بمعرفة مدى الصحة والخطأ في شكله ومضمونه ، وحرصا على الإفادة مما يمكن أن يكون فيه من صواب لمست آثاره في التقدم الذي أحرزه الطلبة ـ طلبتي .

ان مقابلة بين الطلاب قبل تزويدهم بهذه الصفحات وبعد أن زوّدوا بها تبين الفرق الكبير بين الحالين ، وتزيد ـ ولا أخفي عليك ـ من الثقة بدرس الطرائق الخاصة والاقتناع بضرورته ـ بعد استخفاف ونكران .

ان نجاح التجربة الفعلية كان من أول الاسباب الدافعة الى النشر .

عُدت الى الدفترين فألفت بينهما بعد أن حذفت شيئا قليلا وزدت شيئا قليلا ، كأني أعمل ـ يرجى ملاحظة هذا ـ على البقاء قريبا جدا من الدرس والمدرس (في المتوسطة والثانوية) والسير معا خطوة خطوة كأننا أصدقاء متعاونون ندرك أقطار رسالتنا ونفهم واقع لغتنا وأمتنا ونعي أسرار مهنتنا .

وهكذا كان دفتر ثالث هو هذا الكتاب الذي بين يديك ـ أيها القارىء الكريم .

بغداد ـ كلية الآداب　　　　　　　　أيلول ١٩٦٨

التمهيـــد

الإنسان كائن فـذ ، وفي محاولته المبكرة لفهم الطبيعة واستخدامها والسيطرة على قواها واستغلال مواهبه والاستفادة منها، بدأت ـ وتطورت ـ الفلسفة والأدب والعلم والتربية والتعليم ...

وكانت ـ فيما كان ـ طرائق التعليم العامة والخاصة ... ومر كل ذلك في تاريخ طويل ، سار في جملته نحو الاحسن . وقد سهلت التربية الحديثة الامر ، وذللت كثيرا من عقباته ، وانتهت الى نتائج مشرفة في عملية التعليم وفي قطف الثمرات للسير بالمجتمع الإنساني نحو الأفضل .

واللغــة صفة من صفات هذا الانسان ووسيلة قوية من وسـائله في الإيصال واختزان الخبرات ونقل هذا المخزون الى الأجيال وحفـظ سلسلة التجارب وبيان مراحلها والتمهيد الى حلقات جديدة ومراحل جديدة .

وكان طبيعيا أن تتعدد اللغــات وان تختلف في مظاهر من سماتها ، وان كانت في جوهر السبب لوجودها متقاربة ان لم تكن واحدة .

وهذا يعني ـ فيما يعني ـ امكان استفادة لغة من أخرى فيما أصابها في خط سيرها وفيما أصابته من خير . وقد تمت هذه الاستفادة لكثير من لغات العالم . وكانت أجل الفوائد وأسنى القواعد القول : ان اللغة كائن حي . ويقصــد بهذا ـ فيما يقصد ـ الى أنها ليست جامدة تقف حيث يقفه عصر بعينه ، وانها ان وقفت ـ لسبب أو لآخر ـ فان التاريخ يسير ، وان الامم التي تسير مع التاريخ تتطور ؛ ويقتضي تطورها أمورا كثيرة يجب ان تطاوعها اللغــة وتسد حاجاتها ، والا منيت بالتخلف وصعب تدارك الامر فيما بعد .

ان اللغة أداة من أدوات الحياة العامة وانها لا تقوم بواجبها ما لم تؤد غرضها فيها ، ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها مالم تعنهم فيما هم فيه

وعليه • والتلميذ واحد من هؤلاء الاهل لا يمكن ان يحس بأهمية اللغة ولا يمكن ان يحسن تناولها مالم تقدم اليه على أنها جزء من الحياة لايستغني عنه في أمور من الحاجات الآنية من آكل وشرب أو في أمور من حاجات الفن والابداع •

لقد نضج هذا المفهوم لدى الغرب وأصبح أساسا في تدريس لغته ، أما نحن فقد تأخرنا في العلم به ، حتى اذا بلغنا ـ فيما بعد ـ استقبلناه على أنه فتح جديد في عالم النظريات ، وقصرنا ـ أو أبطأنا ـ في الاستفادة منه في دنيا التطبيق لان الجمود الذي اصاب لغتنا كان طويلا عميقا ، استحال في بعض وجوهه ضربا من المقدسات ، هذا الى ان لغتنا فقدت ـ اذ توقفت ـ كثيرا من عناصر الحياة ، وحرمت من كثير من الاغذية المناسبة حتى باتت غريبة عن أهلها وبدت قاصرة عن قيامها بمتطلبات المجتمع العربي الجديد •

ولئن تأخرنا ، ان علينا ان نستدرك الفائت وتتدبر الحال ونجد في الأمر فندرس مجتمعنا فيما له وعليه وندرس لغتنا فيما لها وعليها ونرسم الخطة التي تناسب الإصلاح المنشود بالاخلاص اللازم والعقل اللازم بعيدين عن التهريج مترفعين عن الاصطياد في الماء العكر •

عجيب أمرنا مع ما مر من زمن غير قصير من عمرنا فيما سميناه بالعصر الحديث ، ومع ما أخذنا عن الغرب من نظريات ومناهج، ومع ما ألفنا من كتب وفتحنا من مدارس • وقد يزول العجب اذا علمنا ان المسألة ليست مسألة أخذ وكمية وانما هي مسألة وعى لدى الاخذ وكيفية في الكمية •

اننا يجب ان نبدأ حيث بدأ الغرب وما زال يواصل التقدم في منطلقه اللغة كائن حي ، لان في القول مقياسا صحيحا ، فما كان حياً من اللغة وما كان ذا صلة بالحياة يقر ويدرس لان التلميذ يشعر بالحاجة اليه والمتعة فيه مثل أحساسه بأي ثمر يانع لذيذ ، وما لم يكن كذلك يطرح وينبذ لان التلميذ

يضيق به ويخاف منه مثل احساسه بأي شيء ميت يرهبه مرة ويريه تفاهة الاهتمام به مرة أخرى •

هذه بديهية ، ولكننا لم تشربها كما يجب ، وفي وقت مناسب ؛ فقد حالت دون ذلك حوائل • منها تمكن المفهوم الموروث الذي يعزل اللغة عن الحياة ويتبع الطرائق القديسة التي تدرس اللغة كأنها مادة أعجمية ، وما صحب ذلك من محافظة في غير مكانها جرت أحيانا الى الجبن في التغيير • ومنها ان معرفة النظرية شيء وتطبيقها شيء آخر ، فكم بدأ أناس بالنظرية ولكنهم ــ عندما أقتربوا من التطبيق ــ نسوا أنفسهم وعادوا يتكلمون ويؤلفون ويدرسون كأن لم تكن نظرية ، ولعلهم زادوا النظرة القديسة سوءاً الى سوء ، فجاءت مناهجهم ومؤلفاتهم شوهاء لا من هنا ولا من هناك •

لا يكفي ، اذاً ، العلم بالنظرية ، ولا بد من ان يصحب هذا العلم علم بالتطبيق وإخلاص في التطبيق ، وجد في اختيار القائمين على الأمانة •

وقد تكون مسألة اللغة العربية ــ في واقعها الحالي ــ أكثر تعقيدا منها في اللغات الاخرى ، وانها لكذلك ، والسبب واضح ، لان تلك اللغات (والاوربية منها بخاصة) لقيت منذ قرون عناية بها وحبا لها فأنقذت مما حال دون نموها من حوائل ، وعولجت مما حاق بها من جفاف ، ففتح الطريق أمامها وسارت • أما لغتنا فقد مرت عليها ــ كما رأينا ــ قرون طويلة من جفاف الحاكمين وسخف عقولهم في تناول الاشياء وفي صلتهم بالعربية ، وجفاف المدرسين وجمود طرائقهم • وقد ورثناها في العصر الحديث جامدة محنطة ، ولولا ذماء فيها لما استطاع الرواد محاولة تدارك أمرها ، تاركين مواصلة الرعاية الى الاجيال التالية ؛ وقد أحسنت هذه الاجيال في القليل ، ولكنها لم تحسن في الكثير ، فكان ذلك من أسباب الضيم الذي نعانيه •

وسبب آخر ، مهم جدا أن يذكر ، هو هذه « العاميّات » المنتشرة في كل قطر عربي بل المنتشرة في القطر الواحد بين شماله وجنوبه وشرقه وغربه ، وأصبح الطفل ينشأ ويتعلم لغة الحياة من دون جهد ولكن لغة الحياة هـذه قاصرة ، وليست اللغة العربية ، وانها ستكون عقبة في تعلم العربية الفصيحة .

ومن هنا كانت مسؤولية المتصدي لخدمة اللغة العربية مضاعفة ، عليه تصفية العامية وازالة جذورها من نفس الناشيء ، وان يقوي الفصيحة ويزيد من انتشارها بين الناس ، ويمهد لها من سعة الاستعمال بحيث يحس المرء بضرورة تعلمها ــ قصدا ومن غير قصد .

ولاشك في أننا حققنا خطوة محمودة في تقريب العامية من الفصيحة عن طريق نشر التعليم وتيسير وسائل الثقافة بما في ذلـك الصحف والاذاعـة ، فأصبح المثقف العراقي أكثر قربا من المثقف التونسي مثلا ، مما كان عليه أبواهما غير المثقفين ؛ ولكن الطريق ما تزال طويلة ، والهوة ما تزال سحيقة ، وان وجود العامية (والعاميات) يكون عقبة كأداء في طريق تعلم الفصيحة واثبات أنها كائن حي وانها جزء لايتجزأ من صميم الحياة .

وتقع مهمة خدمة اللغة على أكثر من عاتق : الدولة ، الشعب ، المجامع ، الجمعيات .... يجب ان يجد الناشيء اللغة الفصيحة في كل مكان وأن يطمئن الى انها مما يحتاج اليه في كل ميدان ، وليست شيئا محتجزا في زاوية معينة ووقفا على شخص معين .

أما المناهج فيجب أن تقوم على أساس الحياة ، وان تنقى من المتحجرات، ومما كان يدرس لضرورة أستدعتها ظروف خاصة ، وتهذب مما ثبت أنه خارج عن الواقع والحاجة ، وتشذب مما يضيق به التلميذ ــ وهو على حق ــ لانه لا يحس به نفسا ولا نبضا .

يجب ان تنسجم في المناهج المفردات مع المقدمات ، وان ينسجم الكتاب مع المفردات والمقدمات بأن يقوم عليه مؤلفون ذوو صلة مباشرة بالعمل ، وذوو نزاهةوشيء من زهد بالمال،ويدركون جلال الرسالة التي يؤتمنون عليها .

ومثل المناهج والكتب ... الامور الاخرى . يجب ان نحس صادقين بعمق المسألة وأن نعمل مخلصين في الوصول الى شاطىء السلامة بأن نقرن العمل الى النظرية والفعل الى القول ، وان نصل الجهد بالجهد رائدنا — أولا وأخيرا — النهوض بلغتنا وحفظ عناصر البقاء والذيوع لها دون تفكير رخيص بعرض زائل .

ان المرء ليعجب أشد العجب من أن دولا عربية لا تعنى باللغة العربية كأن لم تكن اللغة احدى مقومات الدولة ، وان دعوات سياسية واجتماعية — لاتدرك صلة اللغة العربية بها ، وتكون هذه اللغة — حين تكون — أضعف أنفاسها — وكم تمنى أن نكون أكثر جدا في مبادئنا وعقائدنا وأكثر احاطة بمرافقنا الحيوية ، واكثر التصاقا بشؤوننا الخاصة بنا .

يجب أن نعترف بالواقع المؤسف الذي عليه لغتنا ، وان نعترف بتاخرنا فيها وأن الضعف بلغ درجة رهيبة قد تساوى فيه الطالب والمطلوب — فقد يؤدي الاعتراف الى اثارة الغيرة وقد تؤدى الغيرة الى تخطيط علمي يتبعه تطبيق مخلص .

أما المعلم فليس الملوم الاول في الموضوع ، ولا غرو ، لانه ، في أساس مهمته ، ملزم بأن يدرس ما يطلب اليه في المنهج والكتاب تحت رقابة المفتش ورهبة من اسئلة الامتحان ضمن نظام قائم . فاذا كان ما وكل اليه ميتا لم ير بدأ من تدريسه ، ولم يجد مناصا من تنفيذ الاوامر .

على أن هذا — مهما يبالغ فيه — لايجعل المعلم في منجى من المسؤولية ،

لان سلطانه كبير ونفوذه واسع ، ولانه العامل المباشر في العملية التعليمية • واذا تركنا المعلم الذي يسيء حتى عند تحسن الاحوال ، بقي المعلم الذي يجب ان يتصرف — في حدود اختياره — بالمادة والطريقة ، فيعرف كيف يوزع جهده ، وكيف يهتبل الفرص لتأكيد الجانب الحي من اللغـة ، وتخفيف سلطان الجانب الميت • أما خارج المنهج والكتاب فميدانه واسع سعة الحياة نفسها • ليس المعلم أداة فقط ، وانما هو أداة حية وأن كل شيء يبقى جامدا اذا لم يتهيأ له المعلم الحي • واذا كان هذا مما يصدق على كل مادة ، فانه لكذلك ، وأكثر من ذلك ، في مادة اللغة ؛ واذا كانت الحاجة اليه قائمة في كل لغة ، فانها لكذلك وأشد من ذلك ، في اللغة العربية •

ولنعلم جميعا ، ان لغتنا ليست ميتة ، وانها ليست من الرداءة على الشكل التي ظهرت به على ألسن ابنائها وفي حجرات صفوفها ، وأن المسألة فينا أكثر مما هي فيها ، وأن لها من الميزات ما يجعلها أهلا للاهتمام وأهلا للحياة والبقاء •

ان في اللغة العربية حياة وجمالا ، وان فيها أدبا وفكرا وتراث أمة ودين أجناس ، ولا أدل على ذلك من عمرها المديد وصمودها إزاء كل أنواع الغزو، ثم يقظتها الجـديدة •

ومن هنا يجب أن نبدأ ••• ومن عناصر الحياة أن ننطلق • اننا نصل اللغة بالحياة ونشعر التلميذ بحاجته اليومية اليها وننقل اليه ما هو فوق ذلك من ذخائر الأداء والإبداع ، ونبعثه على ان يبدع هو اذ يقول واذ يكتب •

اننا اذ نعد لغتنا لان تعطي ، نعدها كذلك لان تأخذ ، فمن علامة الحياة الاخذ والعطاء ، وعلى هذا درجت لغات العالم ، ولم تكن اللغة العربية في معزل عنه يوم كانت زاهية مزدهرة — وفي الاخذ والعطاء دليل على الاسهام

في بناء الحضارة الانسانية وعلى وحدة هذه الحضارة والتقريب بين ابناء الانسان فكرا وذوقا ... وتجربة وخلقا .

ان الامم كلها تعنى بلغاتها ، واننا قد نكون أحوج الى بذل هذه العناية، فيجب ان نعلم ذلك والا نقصر في واجبنا – والمسؤولية عامة ، موزعة على عواتق الجميع ؛ اما عاتق المدرس فهو أول ما يتبادر الى الذهن وأول ماتقع عليه العين ، فلنعلم كيف نختاره ونعده وكيف نسهد لدرسه وكيف نزوده بالضروري من خبرات طرائق التدريس .

***

الفصل الاول

قبل الدرس

يمر المرء قبل ان يكون مدرسا ، وقبل ان يواجه الطلبة بدرسه في طريق طويلة لابد منها لنجاحه في مهمته ، ومما يلاقيه في هذه الطريق :

(١) الاستعداد والاعداد • فلابد من ان يحسن اختيار من سيكون مدرسا ولابد من ان يكون الاختيار شديدا يكتشف فيه استعداده الفطري لتدريس اللغة العربية ورغبته الصادقة في أن يكون معلم لغة ، وشعوره بأهمية رسالته في هذا الباب •

ثم يزود بالمادة اللغوية اللازمة ويجهز بالعلم التربوي الحديث بما فيه من طرائق عامة وخاصة •

لابد للاستعداد الفطري من علـم ، ولابد للعلم من تعليم بأساليب ايصاله الى الطلاب •

ان المدرس الصالح في تدريس اللغة العربية (كما هو في كل درس) لقطة نادرة يجب أن نحرص عليه كل الحرص ، وان نمنحه قسطا كبيرا من الحرية يسمح له بالابتكار في حقل عمله ، ولا يكون ما زوده من مادة وطريقة إلا ايماءة الى السبيل الذي سيسلكه في أمان ، وخصوصا من عموم سيلم بأقطاره في ثقة •

والمدرس ـ مثل أي إنسان آخر يقوم بواجباته ـ يعرف ان له حقوقا مادية ومعنوية، وان على المسؤولين ان يفوا له بهذه الحقوق لكي يزيد الوفاء من حماسته ويجنبه ضياع الوقت في كسب العيش والحياة الكريمة بعيدا

عن صميم عمله .

المدرس أعلم من سواه بحقوقه ، ولكنه ـ مع ذلك ـ أكثر استعدادا للتضحية ولا شك في ان المرء الراغب في عمله تسهل عليه التضحية من أجل النجاح الباهر ـ التعليم مهنة ورسالة .

(٢) الهدف . والهدف العام (او الاعم) في التربية تنشئة جيل صحيح يعي مسؤولياته تجاه وطنه وأمته ... الخ ويكون عنصرا نافعا يجتمع الى أمثاله ليتعاونوا من أجل رفعة الانسان نفسه والسير بالحضارة الانسانية قدما ... الخ .

ولكل درس هدف معين ينبثق من طبيعته وهو اذ يجري في تيار التربية الرئيس يراعي جانبا منها في ميدان من ميادينها ، وعلى هذا كان لدرس اللغة العربية هدف عام ضمن هدف التربية العام ، واذا صعب تحديد هذا الهدف فلا يصعب ان تتلمسه في سلامة اللسان وسلامة القلم وسلامة الذوق ، أي في إعداد جيل يجيد الكلام قراءة وكتابة من غير لحن وفي تركيب مُرْضٍ مع احساس بما للغة من مكانة في بناء الامة وقوة في الاعراب عن الافكار والعواطف وقدرة على إدراك أسرار الابداع الادبي .

وما يقال عن الهدف العام لتدريس اية لغة ، يقال في اللغة العربية مع تخصيص في كل جانب من جوانب هذا الهدف ولا سيما فيما يمكن أن يؤديه هذا الدرس من خدمة في وحدة الامة العربية وتقريب أقطارها الكثيرة ومن خدمة وطنية لتوعية الجيل في الحرص على التراث الخالد وفي الحس الوطني الذي يعرف به كيف يحارب أعداءه المتمثلين في الاستعمار والاستغلال والظلم والفقر والمرض ...

وتتميز اللغة العربية عما سواها بأهميتها الدينية اذ تصل بين أجناس

متباعدة ، اما القرآن الكريم فهو كتاب أدبي رائع منقطع النظير •

اننا نهدف بتدريس اللغـة الى أمرين اساسيين هما :

١ ــ أداء الحاجة المباشرة في الحياة اليومية ، على أوسـع معنى الحاجة بما في ذلك الجوانب الوطنية والقومية وغيرها •

٢ ــ إدراك اسرار الابداع الفني ومحاولة مزاولة العمليه نفسها انشاء ونقـــداً •

يجب ان يبقى هذان الهدفان نصب عين المدرس في كل درس من دروس اللغــة العربية المختلفة : المطالعة ، التعبير ، القواعد ، النصوص ، الادب ، النقد والبلاغة • • • مع تخصيص يتفق وطبيعة الدرس الواحد من هـــذه الــدروس •

ففي المطالعة نؤكد سلامة الأداء الصوتي مــع الضبط النحوي • وفي التعبير نؤكد الإعراب عما في النفس إزاء المجتمع والكون بلغة سليمة مــع سعي لأن يكون كلامنا مؤثرا جميلا • وفي القواعد نؤكد ضبط النحو العربي والتمكن من تطبيقه باعتباره أمرا لا يمكن التهاون فيه لدى الكلام او الكتابة على ان يعني هذا الجانب العملي منه • وفي النصوص نؤكد الفهم الصحيح مع المقدرة على تبين الآراء النادرة وتذوق الصور الفنيــة رعاية للفكر والفن وحرصا على التراث • ويقتضي ذلك حفظ قدر مناسب منه • وفي تاريخ الادب نوضح صلة الإطار التاريخي بالانتاج الأدبي وما يمكن ان يعين هذا في التفسير وبيان غوامض الاسرار مع وقفة لدى كل دور لمعرفة الصفات السائدة والاسباب التي أدت اليها وصلة الدور بالدور سلبا وايجابا ، ووقفة أخرى لدى الادباء الافذاذ النابغين لمعرفة ما يمكن من أسباب النبوغ وللاستعانة بحياتهم على فهم آثارهم واستجلاء ما خفي من فنهم • وفي النقد نعين الطالب

على استثمار مقدرته للتمييز بين الجيد والرديء وعلى تذوق الحسن وادراك أسرار الجمال فيه ، وذلك بتزويده خلاصة لما اختزن هذا النوع من النشاط الانساني في شرقه وغربه من تجارب وخبرات في الرأي والذوق والمصطلح ؛ وليست البلاغة ــ في حقيقة أمرها ــ الا نوعا من النقد ، ولذا وجب الا يكتفى بتعريف المصطلح وحفظ مثل عليه .

ولا بد للمدرس من أن يلاحظ في كل درس كتابي حسن الخط وصحة الاملاء لان ذلك من متممات اللغة ومستلزمات قواعدها ــ ومن البلاد ما يخصص لهما ساعات ثابتة ، وان كان في ذلك نظر .

ان أهداف دروس اللغة العربية المختلفة ، أهداف خاصة ولكنها متصلة تمام الاتصال بالاهداف العامة . وانما حسن النص عليها مستقلة لما ذكرنا من اختلاف نسبي في طبيعة الدروس نفسها .

٣ ــ وحدة اللغة . وقد تعرضت مسألة وحدة دروس اللغة العربية وفرقتها الى مد وجزر ، فمن الناس من نظر في الجدول فرأى قراءة ،محفوظات قواعد ... الخ فحسبها ــ جهلا ــ دروسا مستقلة ، ورأى آخرون ــ عن علم ــ في منح هذا الاستقلال تسهيلا لمهمتهم وراحة لبالهم ، فلا يشغلون انفسهم بالقواعد وهم يدرسون المحفوظات ولا يتعبونها بالقراءة وهم يعلمون القواعد ...

ولا ريب في أن الفصل امر سخيف لا يعتمد اساسا عمليا ولا يخضع لمنطق سليم ، انه يؤدي الى أضرار جسيمة اذ يجعل الطالب ينظر الى درس من دروس اللغة العربية كأنه غريب عن درس آخر من دروسها فيقضي بذلك على عنصر الارتباط بين هذه المواد ، ويجر ذلك الى ضياع الهدف العام ، وضياع النفع العام الذي يحصل من وصلها ببعضها . انك حين تنظر الى

القراءة على أنها قراءة الحروف والكلمات المركبة منها دون نظر الى الإعراب وما يحدثه تغيير التركيب من تغيير في الإعراب تكون قد أسأت الى درس القراءة نفسه واضعت عليك فرصة لتطبيق القواعد • وانك اذا رأيت في المحفوظات (والنصوص) درس حفظ كيفما اتفق ، عوّدت لسان التلميذ على الخطأ ، وهونت عليه هذا الخطأ •••

ان الصحيح في الامر ، الاحتفاظ بالوحدة مع التجزئة ، أي انك تراعى القواعد اذ تدرس الانشاء ، وتراعي الانشاء لدى القواعد ••• وكل ما في أمر التجزئة انها عملت – أول ما عملت – لما يمكن أن يختص به كل فرع من مزايا ، ولما يحتاج اليه من عناية ، كما روعي في ذلك توزيع الجهد وتسهيل المهمة ، أي انك حين تدرس المطالعة – مثلا – تؤكد ، أقرب ما تؤكد ، هدفها الخاص من سلامة الصوت وحسن الاداء مراعيا قواعد النحو ، ولكن لايسمح لك أبدا ان تتخذ القراءة ذريعة رخيصة لاستطراد طويل في النحو (أو في غيره) ، كأن تقف طويلا عند كل خطأ يقع فيه الطالب – او يخيل اليك أنه مما يقع فيه – كأنك تلقي درسا من دروس النحو فتضيع بذلك الغاية من درس القراءة – كما تضيع الجهد النحوي الذي بذلته في غير محله •

يجب ، اذا ، الا نبالغ في الوحدة ، كما يجب الا نبالغ في التجزئة •

وقد يبين هذا الحاجة الى درس اسبوعي خاص يقوم على التطبيق •

٤ – المدرس قدوة • وأقل ما يعني هذا جده فيما هو فيه ووصل أعماله بأقواله ، أي انه يلتزم الفصيحة في كلامه لدى كل درس ، فمن أكبر العيوب أن يقدم مدرس اللغة العربية الفصيحة بلغة غير فصيحة ، انك يجب ان تلتزم الفصيحة إذ تدرس النحو واذ تدرس الادب واذ تدرس المطالعة ••• واذ تتكلم في أي موضوع من الموضوعات • فاذا رأى ذلك منك طلابك أعجبوا

بك (بعد استغراب قصير) واتخذوك قدوة وسهل عليهم بدء الطريق •

وما يطلب من مدرس اللغة العربية يطلب من مدرس التاريخ والجغرافية وكل مدرس ••• فمن العيب ان يشعر مدرسو هذه المواد أنهم غير ملزمين باللغة الفصيحة ، وان هذه الفصيحة وقف على شخص بعينه هو مدرسها •

٥ ــ وحدة المراحل • يباشر مدرس الثانوية دوره بعد زميله معلم الابتدائية ، ومسؤولية هذا الزميل ضخمة لانه الذي شق الاساس ووضع اللبنات الاولى فاذا كان نهجه صحيحا سهّل مهمة خلفه واستطاع هذا الخلف أن يعلي البناء •

والمهم في أمر مدرس اللغة العربية ان يختبر تلاميذه الوافدين من مرحلة سابقة ويتبين نقاط الضعف فيخصص ساعات لتلافي الوهن وليعلم التلاميذ ما سببه تغير حصل في منهج أو كتاب •

واذ يتوثق من أبناء المرحلة الاولى يبدأ نهجه ويسير عالما ان مهمته الآن أوسع من مهمة زميله أو أنها تختلف نوعا عنها ، وأنه يستطيع ان يطالب تلاميذه بفهم أدق ونقد أسلم وابداع اكثر •••

٦ ــ نسخ المقررات • لا بد للمدرس ان يحصل على نسخ من المقررات يدرسها ويقابل بينها ويعتمد أحدث المواد بشأنها ويتأمل التعليمات والتوجيهات التي تتضمنها ويعلم ما حذف وما زيد ليجنب بذلك نفسه الوقوع في خطأ اذ يدرس موضوعا ملغى أو يهمل موضوعا مزيدا ، وليهيىء وسائل الربط اللازمة ، وليسير ــ بمعنى أدق ــ بقدم ثابتة على أرض وطيدة •

وأهم المقررات : ١ ــ الكتاب المدرسي في أحدث طبعاته (مع نسخ من الطبعات السابقة ــ ان أمكن) ٢ ــ المنهج الرسمي ، ٣ ــ البيانات الرسمية والتعليمات « والإلحاقات » الصادرة عن الوزارة او المديرية •••

٧ ـ المكتبة الخاصة • لا بد من أن يكون في كل بلدة مكتبة عامة ، وان تكون لكل مدرسة وصف مكتبة مناسبة ضمن الحاجة التربوية وتبعا لمقتضيات درس اللغة العربية ••• ولكننا لم نستطع ان نحقق هذا ، واننا لو حققنا نسبا منه نبقى في حاجة مباشرة الى الكتب التي نستعين بها على حل المشكلات التي تعترينا ونحن نعد الدرس في بيوتنا •

لذا ، وجب أن يكون لمدرس اللغـة العربية مكتبة تضم أمات المصادر والمراجـع : قاموس أو أكثر (• • • المحيـط ، أو لسان العرب أو تاج العروس •••) أحد شروح ألفية ابن مالك ، المغني ، دواوين ، طبقات الشعراء لابن سلام ، الشعر والشعراء لابن قتيبة ، الاغاني لابي الفرج الاصبهاني ••• وفيات الاعيان لابن خلكان ••• أحد التفاسير (الكشاف للزمخشري ـ مثلا) أحد كتب التاريخ (••• الرسل والملوك ، ومروج الذهب ••) معجم البلدان لياقوت •• البيان والتبيين •• مترجمات ومجلات ••• الخ •

والمفروض بمدرس اللغة العربية أن يكون أوسع من مدرس رسمي يقوم بدرس محدود بزمان ومكان ، المفروض أن يكون أديبا ومربيا دائم الاطـلاع مواكبا الحركة الادبية ، على صلة بثمرات المطابع ـ أي أن يكونناميا • ومن أكبر ما يقتل المدرس ، ان يبقى محدودا بما حصله في الكلية لان هذا الذي حصله قليـل من كثير قصد منه التوجيـه أولا ، وهو يتضاءل بمر الزمن •

أن يكون المعلم ناميا ، يعني نجاحه في درسه وفي مجتمعه •

٨ ـ الدفتر المساعد • يحسن جدا ان يكون لكل مدرس دفتر خاص به ، لنسمه الدفتر المساعد ، يحمله معه دائما يسجل فيه ما يعن له من رأي ويثبت فيه ما يعترضه من مشكلات وما يصل اليه من حلول ، ويضمنه مايعجبه

من نصوص وأقوال ، ويحفظ فيه ما يجده لدى الطلبة أو في دفاترهم وكتبهم ومناهجهم من صواب وخطأ يأمل ان ينتفع به في عامه الحالي وفي الاعوام المقبـلة حرصا على الوقوف على ما ينفعهم وطمعا بإبعادهم عن الوقوع في زلل شـائع .

٩ ـ الاحوال المادية . ان يعرف وضع المدرسة والصف من الوجهة الصحيحة ويطلع على نظامهما وترتيبهما ونظافتهما وتوافر المقاعد والسبورة .. لما للأحوال المادية من أثر في الامور المعنوية .

١٠ ـ قراءة الدرس . يحدد الدرس المطلوب ، ويحضر له بأن يقرأ الـدرس في الكتاب المقر ويتبين مشكلاته ليستعين على حلهـا ، وينظر في « مستواه » ليقربه من مستوى الطلبة ، ويقرر الانسب في طريقة ايصاله الى الطلبة ...

١١ ـ رسم الخطة . وتتضمن الخطة الدرس كما سيكون في الصف مادة وطريقة واحتياطا لكل طارىء ، يتصدرها في العادة : اسم المدرسة ، الصف ، عدد التلاميذ ، الحصة وزمنها ، الدرس والموضوع ، التاريخ ، الهدف العام ، الهدف الخاص ...

تستغرق الخطة الأنموذجية مساحة واسعة لانها تشتمل على كل شيء : التمرينات وحلها ، وما يمكن ان يحتـاج اليه المـدرس اذا بقيت لـه دقائق ـ وهي واجبة عند ما يكون المدرس « مستجدا » ، ولا بأس في ان تختصر على مر الزمن وتراكم الخبرات . ولكن ، لا يمكن بأية حـال من الاحوال ، الاستغناء عنها لانها مذكرة ومفكرة ولانها مجال تثبيت ما يجـد للمدرس في كل عام ولدى كل درس .

١٢ ـ التطبيق . يقتضي اعداد المدرس الصالح ان يكون قريبا من

التجربة بل أن يمر بها قبل ان يتولى المسؤولية . ولذا خصصت دور المعلمين (وكليات التربية) ساعات للمشاهدة كأن يحضر عدد من طلبة صف الكلية مستمعين لمدرس قديم في مدرسة فعلية ليلاحظوا ويسجلوا ملاحظاتهم ويناقشوا ما يرون مع استاذهم — ولا بأس من حضور المدرس المشاهَد (بفتح الهاء) جانبا من هذه المناقشة ... حتى اذا تقدم طلبة الكلية خصصت لهم ساعات (بل أيام) لما يسمى بالتطبيق (او التدريب) أي ان يزاول الطلبة أنفسهم التدريس باشراف استاذهم (او اساتذتهم) وعلى صلة بمدرس الصف الاصيل . وقد يستمر التطبيق اسبوعا أو اكثر .

وللتطبيق أهمية كبيرة لانه وضع للنظرية موضع العمل، ومحاولة لاطلاق يد الطالب في التصرف في كل مشكلاته — حتى اذا أعياه أمر استعان باستاذه.

ولابد للطالب الذي سيكون مدرسا ان يأخذ المشاهدة والتطبيق مأخذ الجد ، والا فاتته أمور كثيرة .

***

الفصل الثاني   المطالعة (القراءة)

بعد تحقيق ما جاء في الفصل الاول من هذا الكتاب ، تقرأ في البيت الموضوع المراد تدريسه أكثر من مرة ، تحدد خلالها مشكلات الموضوع من حيث الاعراب أو معنى المفردات وما يمكن أن يفسر بالسياق منها بخاصة ، والفكرة السائدة ، وتلاحظ ما اذا كان فيه خطأ مطبعي وما أشبه ذلك • ثم تعمل على حل هذه المشكلات — ولا بأس من أن تلم بصاحب الكلمة وبالكتاب الذي اختيرت منه ، وأسباب هذا الاختيار •

وتحدد في هذه القراءة كذلك طبيعة فقرها ونهج تسلسلها لتحدد اللهجة التي يحسن أن تؤدى بها بين رفع الصوت وخفضه ، وبرود الموقف العقلي وحرارة الموقف العاطفي ، ولدى الاستفهام والتعجب •

ثم تكتب الخطة ، ذاكرا المواد اللازمة لكل خطة من تحديد الصف والدرس ••• والهدف العام والخاص • ولاشك في أن الغرض المباشر من درس القراءة هو تعويد الطلبة القراءة السليمة مستعملين جهازهم الصوتي على وجه صحيح وإيقاع جميل معبر • وفي موضوع بعينه يضاف الى هذا الهدف الخاص فحوى الموضوع الجديد نفسه مرتبطا دائما وأبدا بحسن القراءة •

ويحسن في درس أنموذجي ان تتبع الخطوات الآتية :

١ — تبدأ أنت القراءة على أحسن وجه مراعيا طبيعة الموضوع ومستعملا الجهاز الصوتي استعمالا مناسبا ، فان استدعى الموقف الخطابة خطبت ، وان استدعى القصة قصصت ، وان اقتضى التقرير أو الهمس قررت او همست••• وهكذا ••• مستغلا كل مايثير انتباه الطلبة ويحبب اليهم الدرس ويجعلك عندهم قدوة صالحة من دون تكلف •

اذا كان الدرس قصيرا قرأته كله ، وان كان طويلا قرأت فقرا مناسبة منه

ـ ومن المربين من يشترط قراءة الدرس كله على أي حال (مع تجزئته الى أقسام مناسبة ان اقتضى الامر) •

٢ ـ تقريء الطلبة فقرة فقرة ، واذا كنت عارفا بالصف ، حسن ان تبدأ بأجود الطلبة ليقل الخطأ وتحسن القدوة ـ لتنتبه دائما الى حسن الاداء وأصول التجويد وجمال الاخراج ولتجنب دائما تلاميذك الوتيرة الواحدة أو التصنع وتصور ان القراءة الجيدة صياح في كل حين •

ويحسن ان يقرأ الطلبةالدرس ثانية وثالثة لان الأصل في الدرس ـ كما رأينا ـ القراءة •

٣ ـ ولئلا يثقل الدرس على التلاميذ ويملوا التكرار ، تلقي عليهم بين الحين والحين اسئلة عن هذا المعنى وذلك الاعراب في حدود محدودة من طبيعة الترابط بين مواد اللغة ، دون أن تكون هذه الاسئلة غاية فتجور على الغرض الاول المباشر وتخرج الى أشياء بعيدة عن الدرس فتعكر الجو •

ان مسألة الجو مهمة جدا ، ولكل درس جوه الخاص الذي يكون فيه الطالب مستعدا لتلقي المادة المعينة ، فاذا ابتعد عن الجو تشتت فكره واضطرب استعداده النفسي وضاع عليه صميم الشيء •

ان المواد التي يمكن ان تجر الى الخروج عن صميم القراءة مع وجود شيء من حاجة اليها ، هي :

١ ـ المقدمة • تلزم الطريقة التي أصبحت تقليدية بأن يعمل المدرس مقدمة بين يدي درسه قصد التمهيد الى الموضوع الجديد والاعداد النفسي لتقبله • وفي هذا القصد كثير من الصواب ، ولكن الخطر في أن تصبح المقدمة غاية ، وأن تطول ، وان يتكلفها المدرس لصلة بالموضوع أو لغير صلة ، ولسبب وغير سبب أو ان يجعلها من البداهة بمكان كبير • وفي هذا إضاعة لوقت يمكن ان يستغل في

القراءة نفسها .

والمعقول الا يقيد المدرس نفسه بالمقدمة ، والا يلجأ اليها إلا حيث تقوم ضرورة قصوى ضمن حدود ضيقة .

٢ ــ ما حول النص . من المدرسين من يقف عند مؤلف النص « دارسا » حياته في اسمه وتاريخ ميلاده ونشأته ومزاياه وأسماء مؤلفاته ... وقد يفعل هذا بحسن نية ساعيا وراء الزاد الثقافي ، ومنهم يفعله بدافع الكبرياء والظهور بمظهر من يعرف أشياء كثيرة ليست في الكتاب المقر ، ولكن النتيجة ، ولا سيما لدى اطالة الوقوف ، مضرة لان هذا الخروج جور على طبيعة الدرس . واذا كان لابد منه ، فيجب أن يكون في قدر محدود وفي معنى الصلة بين الموضوع وكاتبه ، وبقصد بعث الطلبة على متابعة الكاتب وآثاره بعد أن يكونوا قد أعجبوا بالنص الذي قرءوه .

٣ ــ الكلمات الصعبة . في كل نص كلمات جديدة على التلميذ لايعرف معناها ، واذاً ، فمن الواجب في هذه الحالة شرح هذه الكلمات . وليس في هذا الواجب نقاش طويل ، وانما يأتي النقاش في طريقة الشرح وفي الوقت المخصص له .

أ ــ فمن المدرسين من يغرق في تفسير كل كلمة يتصورها صعبة أو يعتقد أنه يجود في تفسيرها فيضيع وقتا في كلمات لا داعي الى الوقوف عندها، وقد يعرفها التلميذ نفسه .

ب ــ ومنهم من يسهب في الشرح اي أنه يذكر معنى الكلمة ويطيل في بيان هذا المعنى كأن الكلمة موضوعه الاول والاخير فيشتت أذهان الطلبة ويخرج بهم عن القصد فيختلط عليهم الامر ، وقد يتركونه وشأنه ويشردون الى عوالم أخرى .

جـ ــ ومنهم من يعطي المعنى كما يرد في القاموس دون نظر الى المعنى الذي تقتضيه هذه الكلمة في هذا النص • وبذلك يزيد الامر تعقيدا ، ويجر التلاميذ الى وضع لا منطقي •

د ــ ومنهم من يعطي الطلبة كل المعاني التي يمكن ان ترد للكلمة التي يراد تفسيرها ، أي انه يذكر للكلمة الواحدة عدة معان مما له ارتباط بالنص أو ليس له ارتباط فيربك الطالب ويخلط الامور بما لا يناسبها ويصبح الدرس كأنه وسيلة لتعلم المعاني المتعددة للفظة الواحدة ــ وما هو كذلك •

هـ ــ يرسمون الجداول الكثيرة « للكلمة ومعناها » على السبورة وفي الدفاتر ويلزمون الطلبة بحفظها كما هي (درخا وصما وبصما) ، وقد يمتحنونهم في هذه الجداول فيضيعون جهدهم هباءً ويثقلون أعصابهم ويكرهون اليهم الدرس •

وهذه كلها أمثلة على السبل السيئة في تفسير الكلمات الصعبة ، اما المعقول في الامر فيكون :

أ ــ بالاقلال من التفسير ــ قدر الامكان •

ب ــ الاستعانة بالطالب على تشخيص الكلمة الصعبة •

جـ ــ الاستعانة به على تفسيرها بمقتضى السياق •

د ــ ان يوزع تفسير الكلمات الصعبة على القراءات ولدى الضرورات التي تظهر الحاجة الى بيانها •

هـ ــ يحسن أن يفهم الطالب معنى الكلمة دون كتابتها واذا كتبت فلابد من ان يكون الامر مختصرا ومحدودا ومن قبيل التذكير •

و ــ لابأس في أن يدخل الطالب بعض الكلمات في جمل على أن يكون ذلك قليلا جدا وفي حالات خاصة يضطر معها المدرس الى تثبيت المعنى في

ذهـن الطالب او ليكتشف مدى فهمه — والا فليس درس القراءة درس تكوين جمـل .

٤ — المعنى . ان يطلب المدرس معنى جملة وردت أو بيت أو فقرة سائلا عن المقصود بذلك وعن الغاية منه ؛ ولهذا مكانه وضرورته على ان يكون في الحدود التي ذكرت في حالة تفسير الكلمات الصعبة .

٥ — الفكرة والمغزى . لكل موضوع فكرة سائدة أو أفكار سائدة ، ويجدر بالطالب ان ينتبه اليهما لانه يقرأ وهو في مرحلة متقدمة من العمر ولا بأس في ان يحددها وحتى ان يناقشها ويكون المدرس في ذلك — شأنه دائما — قائدا وموجها ، وضابطا للوقت ومقدرا للمقادير ، وهذا هو الصحيح المقبول الذي ينير مجاهل القراءة وينمي الفكر الفلسفي في شخصه .

ومن المدرسين من يقف طويلا عند المغزى سائلا ومجيبا وشارحا ومفصلا كما لو كان درسه درس أخلاق ومواعظ ، وهذا يضيع وقتا طويلا ويستنفد جهدا في غير مكانه فيجور على القراءة نفسها ويحول مدلولها الى غير ما وضع من أجله — وكثيرا ما يضيق الطلبة ذرعا بالوعظ والارشاد ؛ بل ان منهم من يدرك المغزى دون عناء .

٦ — العنصر الجمالي . المفروض في غالب الموضوعات المختارة في كتاب المطالعة أن تكون جميلة مبنى كما هي جميلة معنى . وعلى المدرس في هذه الحالة ان يستثير انتباه الطلبة الى الاخيلة والصور والعواطف ليزيد في تذوقهم القطعة وفي انسجامهم وإياها وفي مراجعة قراءتهم .

والملاحظ أن اكثر ا لمدرسين لايسنحون هذه الناحية أية أهمية ولا يولونها جانبا من حقها . اما الآخرون فيحبون ان يبدوا مجددين ذواقـين فتراهم يبالغون بالجانب الفني ويبتعدون عن النص ويقعون فيما يقع فيه أهل المغزى

والموعظة . وقد يزيدون عليهم ما تمليه عليهم حالتهم النفسية من الغرور بما يجرهم الى كلام لايفهمه طلابهم ولا يفهمونه هم أنفسهم .

ان قدرا محدودا ومناسبا من الوقفة الاسلوبية نافع لدى القراءة ، على ان ترعى النسبة وتحكم الصنعة .

وكثيرا ما يقتضي شرط التنويع في كتاب المطالعة ان يكون الى جانب الموضوعات الادبية الجميلة العرض موضوعات أساسها المادة العلمية الصرف .. ومن المدرسين من يقف طويلا كما لو كان درسه حصة من حصص العلوم (أوالجغرافية أو التاريخ) شارحا ومفسرا ، وفي هذا من ضياع للوقت وجور على القراءة نفسها ما في غيره .

٧ ــ القواعد . من المدرسين من يستوقف القارىء في كل لحظة ووسط الجمل وقبل ان تتم الفكرة سائلا بلهجة حازمة جازمة : ما موقع هذا من الاعراب ؟ لم كانت مرفوعة ؟ ... الخ ومنهم من يزيد على ذلك فيأمر الطلبة بأن يأتوا بهذه الكلمة نفسها مرة مرفوعة ومرة منصوبة ومرة مجرورة ... الخ أو ان يعددوا المرفوعات أو الادوات الناصبة أو مواضيع تقديم المبتدأ على الخبر وجوبا ... الخ كأن الدرس وضع ذريعة للقواعد النحوية أو كأنه درس قواعد . وهذا خطأ محض للاسباب التي ذكرت عند الخطأ في شرح الكلمات الصعبة .

ان القراءة هي الاساس . ومع اعترافنا بأهمية القواعد ، وبضرورة الاستعانة بدرس المطالعة على القواعد ، فان هذا يجب أن يكون في حدود ضيقة ينتفع فيها بالتطبيق دون جور على صميم المطالعة . ومن هذه الحدود:

أ ــ عندما يخطىء الطالب نحويا ، يطلب اليه أن يصحح ، فان عجز يسأل الآخرون . ولا بأس في أن يبين المدرس أسباب الخطأ على ان يكون

ذلك على سبيل الاختصار التام وحين يكون الخطأ فظيعا ولا ينتظر أن تجد مناسبة أخرى لبيان أسبابه •

ب ـ عندما يسأل الطالب نفسه ، على الا يشجع الطلبة كثيرا على السؤال النحوي عند كل كلمة خشية أن يستغلوا ذلك في اضاعة الوقت وشغل المدرس •

جـ ـ ان تخدم القراءة القواعد عن طريقها الطبيعي ، أي بتعويد اللسان على اللفظ الصحيح السليم وبالعمل على تكويـن السليقة • ان كثيرا من التلاميذ يخطئون في القواعد على الرغم من ان النص الذي يقرءونه مشكول• وعليه ، فخير من الاستطراد النحوي تعويدهم صحة لفظ المشكول •

٨ ـ التلخيص • من المدرسين من يطلب الى الطلبة تلخيص الموضوع المقروء قاصدين بذلك الى اكتشاف مقدار ما فهموا منه • وعملهم هذا غير صحيح ، ولا يقبل الا في حالات خاصة وعلى فترات متباعدة لانه يضعف الغاية الاولى من القراءة ويجعل منها مادة تعليمية •

٩ ـ القراءة الصامتة • الاصل في القراءة الصفية أن تكون مجهورة وان يعود فيها الطلبة على سلامة المنطق وجمال الاداء الصوتي •••

ويحدث أن يقصد بدرس القراءة الى تعليم أشياء أخرى ذات صلة به ، تستدعيها ظروف معينة لابد أن يقع فيها الطالب ، فيحسن في هذه الحـالة إعداده لها • من ذلك القراءة الصامتة أي ان يقرأ الطالب هادئا ومن غير أن يحرك شفتيه ويظهر صوته قراءة مضبوطةمقرونة بفهم صحيح للمادة المكتوبة• ولا بأس في ان يطلب المدرس الى الطلبة التعود عليهـا ، ولا بأس في أن يخصص وقتا لها ، لانها مما يحتاج اليه الطالب لدى « مذاكرته » كتب الدروس الاخرى ولدى مطالعته الخارجية ولدى ما سيقرأ في المستقبل عندما

يقتضيه عمله ان يقرأ اكبر عدد من الصفحات في أقل وقت ممكن .

ويشترط أن يكون اللجوء الى القراءة الصامتة في الصف في مدى محدود وعندما تجد مناسبة وان يعقب القراءة أسئلة تختبر مدى ما استوعب الطلبة ومدى ما جدوا في الامر ، لان الاكثار من القراءة الصامتة يضيع الفائدة ، وان من الطلبة من يستغل الفرصة المخصصة للقراءة الصامتة ليبتعد عن الدرس ويشرد بذهنه الى عوالم لاصلة لها به .

وقد يكون بدء درس القراءة بالقراءة الصامتة اسوأ ما يمكن أن يُذكر في المسألة .

الخلاصة انك تحضر الدرس ثم تقرأ وتقرىء مراعيا اولا وقبل كل شيء حسن الاداء الصوتي مستكملا جوانب القراءة بوقفات قصيرة تقتضيها طبيعة النص والجو لدى تصحيح في الاعراب او تفسير للمفردات او ايضاح للفكرة او تبيان لعناصر الجمال على ان تشرك الطلاب في ذلك والا تبتعد عن النص المقروء ....

وبعد أن يقرب درس المطالعة من نهايته ينبه الطلبة الى ضرورة اعادة قراءة الدرس في البيت في دقة وجمال صوت . ولا يستحسن كثيرا ان يعطوا واجبا بيتيا في قراءة الدرس الجديد قبل ان يدرسوه في الصف لان في ذلك محذورا كبيرا وأشد ما في هذا المحذور ان « تتركز » في ذهن الطالب عادات سيئة في القراءة وان يثبت على لسانه خطأ يصعب ازالته فيما بعد .

ولا يعطى الواجب البيتي للدرس الجديد الا في حالات خاصة ، كأن يكون الكتاب (او الموضوع) تام الشكل او أن يكون مستوى الطلبة عاليا أو ان يوجه الواجب الى النابهين بخاصة ولغيرهم حين يستعينون بمن هو أهل للثقة ، لان المهم في الواجب جانبه الجدي الجوهري اي ان يستزيد

الطالب ويتقدم وينمو من غير الوقوع في خطأ • ومن هنا وجب ان يكون المدرس قريبا جدا من طلابه ولا يتركهم وشأنهم في القراءة او يترك ما يعطي من واجب دون اختبار او مراجعة •

ان بعض الدول تقر الى جوار كتاب المطالعة المتنوع الموضوعات كتابا آخر ذا موضوع واحد يشترط في الطالب ان يقرأه خلال السنة الدراسية وان يفهمه ويعي محتواه • والمنهج سليم ، لانه :

١ ــ ينوع على الطلبة ألوان المادة المقرة للقراءة •

٢ ــ يعودهم قراءة الموضوعات الطويلة التي تؤلف كتابا •

٣ ــ يعودهم فهم ما يقرءون وحدهم •

٤ ــ يعلمهم الربط بين أجزاء متباعدة من موضوع طويل •

٥ ــ يسهل عليهم قراءة كتب أخرى مناظرة •

وتتم الفائدة من هذا المنهج بشروط • منها :

١ ــ مناسبة الكتاب لمستوى الطلبة مع توافر عنصر التشويق •

٢ ــ أن يسأل الطلبة ، بين حين وحين ، عما قرءوا أو فهموا •

٣ ــ ويحسن ان يطلب المدرس الى الطلبة احضار الكتاب معهم الى الصف وأن يقرءوا صفحات منه كما يفعلون في الكتاب المنوع الموضوعات • وتكون الفائدة من هذا الإقراء أتم عندما يزاول مذ بدء السنة ، ليسير الطلبة ، فيما بعد ، على المنهج الذي يخطه لهم المدرس •

ان أخطر ما في الكتاب ذي الموضوع الواحد أن يترك الطلبة من دون توجيه وان يتجنب فيه المدرس المسؤولية بأن يلخصه لهم ويملي عليهم هذا التلخيص كأن لم يكن الكتاب كتاب قراءة •

خاتمـــــة :

لا يبالغ كثيرا من يقول في المطالعة انها درس الدروس العربية ، ولكن بقدر ما يمنح هذا القول المطالعة من أهمية يجب أن يبقى درس المطالعة درس قراءة أولا وقبل كل شيء .

***

الفصل الثالث التعبير (الانشاء)

١ ـ طبيعة المصطلحين

التعبير ، أن يتحدث الإنسان أو يعبر عما في نفسه من موضوعات تلقى عليه ، أو عما يحس هو بالحاجة الى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة •

والناس كلهم يستطيعون أن يفعلوا ذلك بل إنهم يفعلونه كل يوم ، ولكنهم لا يكونون فيه على مستوى واحد من الإيصال الى الآخرين ولا على مستوى واحد من التجويد في الاعراب والايصال ، ويتميز بين الموجودين عدد نادر يكون لكلامه وقع وتأثير كبيران في السامعين أو القارئين وهذا العدد النادر هو ما نسميه بالادباء وبالمنشئين وهم يملكون موهبة خاصة •

وقولنا : كل الناس يستطيعون الحديث، يعني أن كل الطلاب يستطيعونه كذلك • وهذا واقع ، فهم يتكلمون كثيرا وفي موضوعات كثيرة • واذا اتخذنا هذه الظاهرة الإنسانية منطلقا لم نجد درس التعبير بدعا في الاشياء ، لانه درس تقوم مادته الاساسية في الطلبة ، ولا نحتاج فيه الى الجهد الذي نحتاج اليه لدى ايصال معلومات جديدة أو اضافة قواعد الى قواعد سابقة•

انك لا تجد طالبا ــ في الحالات الطبيعية ــ يستطيع التعبير وآخر لا يستطيعه ، أي ان المشكلة لا تقوم ــ اذ تقوم ــ في الطالب ، وانما تقوم في المدرس ، في مقدار ما يستطيع المدرس من إثارة الطلبة الى الكلام واثارة الموضوعات التي يعرفونها ويدركون اهميتها في حياتهم وفي افكارهم ، ومن ثم ينساقون الى الكلام والكتابة في شوق ورغبة وحماسة كمن يزاول أمرا

مرتبطا تمام الارتباط بكيانه وبرفعة كيانه .

هذا هو المنطلق ، ولكننا في درس التعبير لا نكتفي من الطلبة ولا نرضى لهم أن يتكلموا باللهجة العامية ، واننا نلزمهم بالفصيح المعرب . واذاً ، فالتعبير أن يتحدث الطالب عن موضوع باللغة العربية . وهنا تكمن مشكلة مهمة ، وهي ـ كما ترى ليست في التعبير نفسه وانما هي في الدرس ، وان شئت ، في اللغة التي يطلب الى الطلبة أن يعبروا بها دون أن يألفوها في استعمالهم اليومي ؛ وتكون ـ بهذا ـ هذه المشكلة في المدارس العربية أشد منها في مدارس الامم الاخرى التي لا تختلف العامية عندها عن الفصيحة اختلافا كبيرا جدا .

اما المشكلة القائمة التي تعزى الى التعبير نفسه ، فهي مشكلة مفتعلة تعود أسبابها الى المدرس والى النهج الذي سارت عليه مدارسنا ، والا فلا يوجد في التعبير ـ في عموم اللفظ ـ ضعيف وضعيف جدا ، لان كل الناس يتكلمون ، وكل الطلبة يتكلمون ، حتى الاطفال يتكلمون ويدهشون أحيانا اذ تصغي اليهم وكانت الموضوعات المطروقة مما يقع ضمن تجربتهم وتناول أيديهم وفيما يعنيهم هم . وعليه ، ان مشكلة التعبير نفسه تزول (أو تتلاشى) اذا انتقلنا بمفهوم التعبير الى مستوى الطلبة ولم نفرض عليهم موضوعات بعيدة عن عالمهم ، ولا دلالة لها في حياتهم فنحيرهم ونعقد عليهم الموقف فيبدون ضعفاء في التعبير أو ان يعلنوا برمهم بالدرس وكرههم له .

إذاً ، تنحصر الغاية المباشرة الأولى من درس التعبير في اعانة الطلبة على أن يتكلموا ـ أن يتحدثوا أو يكتبوا ـ في موضوع من الموضوعات بلغة عربية مقبولة . وينفعهم هذا في حاضرهم ويزيدهم متعة في عملهم ويعدهم لواجبهم في حياتهم المقبلة فيستطيعون الانتفاع بعملهم وبتجاربهم وبمختلف

جوانب تخصصهم ، وأن ينفعوا كأن يتحدثوا في الناس أو ينشروا في الجرائد والمجلات أو يؤلفوا الكتب ... أو يدافعوا عن بلادهم ... او يتعاملوا ، لان التعامل يجب ان يكون في بلد عربي بلغة عربية .

يطلب هذا ، أي التعبير بالفصيحة من الطلاب كلهم على غير تمييز لانهم في الصف الواحد متقاربون ، واذ يطلب اليهم ذلك لا يمكن ان يوصف الطلب بالتعجيز او الشدة في المحاسبة ، ولا سيما اذا وقع على وجهه الطبيعي قائما على شرطين :

١ ـ ان يكون كلامهم في موضوعات تخصصهم ويعرفونها .

٢ ـ أن يعاملوا باللطف دون ارغام أو تخويف او تضخيم لطبيعة الدرس.

وتعني اللغة الفصيحة في أبسط دلالاتها وفيما هو مطلوب فعلا من الطلاب فيها : التركيب السليم المترابط النقر ، المفهم للسامع والقارىء مع مراعاة مقتضيات قواعد النحو . هذا هو ما يطلب من الطلاب ـ كما قلنا ـ وهو غير قليل . ومع ما يبدو من سهولته فاننا ـ لسوء الحظ ـ لم نستطع ان نحققه ، ولا أدل على ذلك من ضعف الطلبة وضعف الخريجين والمتقلدين لامور مهمــة .

إننـــا اذا أردنا ان نرفـــع من مستوى التعليم فـــلابد من مراعاة الامور التي ذكرت من اختيار الموضوع المناسب المتصل بحياة الطالب ومن معاملته بالحسنى وتشجيعه وان نسلك في طريقة تدريسنا سلوكا يحفظ لنا التقدم بالمتابعة ـ كما سنرى . ولابد من ان يحسِن الطالب مواد اللغة العربية الاخرى كالقواعد مثلا ، ولا بد كذلك من تشجيعه على المطالعة لان ذلك يجعله يألف الفصيحة ..

ولعلنا لاحظنا أن كلمة « تعبير » قد سهلت المهمة ويسرت الامر . ولابد

من ان تكون هذه الغاية في أسباب اللجوء الى اللفظة ، والا فقد كان هذا الدرس يسمى الانشاء • ولاشك في أن كلمة الانشاء تعني التعبير • ولكنها يمكن ان تعنى ــ زيادة عليه ــ أشياء أكثر مما في مدلوله الحرفي ، أي ان يبدع الطالب صفحات فيها خيال وصور وفيها عاطفة وفكر كما يفعل الشعراء والكتاب • وهذا لايتهيأ لجميع الطلبة لانه يقتضي موهبة خاصة ، ولا يمكن أن تتحقق هذه الموهبة لدى الطلاب كلهم ، فاذا طالبناهم بالانشاء بمعنى الابداع نكون قد كلفناهم شططا وضيعنا عليهم أيسر ما يمكن أن نطلبه من التعبير •

على أن التحول بالكلمة من الانشاء الى التعبير يجب الا يصبح حرفيا جامدا فنقف من الدرس عند اللفظ والتركيب فيصبح ميتاً كأنه درس تكوين جمل موسع ، وانما يجب ان يشجع الطلاب ــ قدر الامكان ــ على الابتكار في حدود مستطاعهم أي انه لابد من ان نضمن كلمة التعبير بعض مدلولات الانشاء ، والا فليس من المعقول أن يحول التعبير دون أن ينشىء من يستطيع ان ينشىء من الطلاب ، وليس من المناسب ان يحول التعبير دون نمو القابليات الخاصة •

اننا يجب ان نشجع الطالب المجيد في التعبير بأن نثني عليه منفردا او أن نثني عليه أمام زملائه على الا نبالغ في هذا الثناء لكيلا ندخل الغرور اليه ونشعر رفاقه بالعجز ، فاذا وجدنا طالبا أو أكثر له قابلية خاصة في الانشاء زدنا من موضوعاته وأرشدناه الى ما يقرأ ويكتب ، وفسحنا أمامه مجالات النشاط الواسع ؛ لان المدرسة اذ تعد أوساط الناس تعد نابهيهم أو نابغيهم ، فرب طالب منشىء يكون أديبا مرموقا ــ والطالب النابه يضيق بالقيود ويتمرد على الجمود •

٢ ـ التعبير التحريري :

ان الكلام السابق يؤلف منهجا للمدرس ويقدم له مفهوما يعينه على تطوير طريقته • ومع هذا ، لابد من الإلمام بالنقاط العامة للطريقة • وهذه هي:

١ ــ طبيعة الموضوع •

أ ــ يحسن (بل يجب) أن تكون الموضوعات في متناول الطلبة وضمن ما يهتمون به • اما مدارها فواسع سعة حياة الطالب •

ب ــ ان نجنبهم قدر الامكان موضوعات مجردة وموضوعات لايحسون بقرب منها في الوعظ الاخلاقي ، ونجنبهم موضوعات تتكرر عليهم في الدروس الاخرى من دروس العربية أو الدين او التاريخ مما يمكن ان يسبب لهم مللا ويفقد الميزة الخاصة بدرس التعبير ويخيل اليهم أن درس التعبير درس اعادة كتابة معلومات سابقة •

جـ ــ ان تكون الموضوعات منوعة ، تؤخذ مرة من البيت أو الشارع ، ومرة من الطبيعة ، ومرة من ذات الطالب في ماضيه أو حاضره أو مستقبله ، ومرة من غرائب الواقع او عجائب التصور ، من كل ما يثير فيـــه مكامن الشخصية ويبعث على الخيال والفكر ويوقظ الشعور والعاطفة •

٢ ــ اختيار الموضوع • ليس من الصالح أن نجمد على طريقة واحدة في اختيار الموضوع لما يسببه ذلك من ملل ولما يحدثه من أساءة الى مفهوم التعبير نفسه ، اذ يخيل الى الطلبة أن التعبير ليس الا هذا الذي يحدهم به مدرسهم من طريقة أختيار الموضوع • وهذا خطأ بالطبع لان التعبير اكبر واوسع ، ومن هنا وجب التصرف مع حسن هذا التصرف • ويكون ذلك :

أ ـ ان يختار المدرس موضوعا يطلب الى الطلبة الكتابة فيه • وفائدة هذه الطريقة معرفة مستوى الصف ومدى الفروق الفردية فيه ، ومعرفة اقبال عدد من الطلبة على هذا النوع من الموضوعات ونفرة آخرين منه ؛ كما أن من فوائدها أنها تستثمر خبرة المدرس نفسه في هذا الموضوع ، وأنها توفر وقتا على الطلبة إذ يبدأون ـ بمقتضاها ـ التعبير بعد الإدلاء اليهم بالعنوان.

ب ـ أن يختار المدرس أكثر من موضوع (اثنين أو ثلاثة) ويطلب الى الطلبة الكتابة فيما يختارون منها • وهذه الطريقة ، اذ تتضمن كثيرا من محاسن الطريقة السابقة تزيد عليها فسح المجال أمام الطالب على باب أوسع.

جـ ـ ان يطلب الى الصف أن يكتب كل طالب في موضوع يختاره هو • ومن محاسن هذا تشجيع الطالب وتقريبه من التعبير في أيسر وجوهه وتيسير ميدان الكلام في أمر جربه وعرفه أكثر من غيره •

أما أهم عيوبها ، فانها قد تحير الطالب فيبقى مدة مترددا فيما يختار وفيما يمكن أن يرضي مدرسه من هذا الذي يختار ، ومنها ، ان الطالب قد يتهيأ للدرس سلفا فيستعين في الخارج بمن هو أحسن منه أو ان يسرق من كتاب أو مجلة •

د ـ أن يمضي المدرس الدقائق الاولى من الدرس في مناقشة مع الطلبة للاتفاق على اختيار موضوع من موضوعات يشترك في تقديمها هو والطلاب وكتابتها على السبورة •

ومن محاسن هذه الطريقة أنها تجمع ميزات الطرق الاخرى وتلتقي بها رغبة المدرس برغبة الطلبة ـ وأخشى ما يخشى فيها أن يصبح اختيار الموضوع نفسه غاية فيضيع بذلك وقت كثير •

اننا لانستطيع أن نحد المدرس بطريقة من هذه الطرائق الاربع ، والخير

في أن يستعملها كلها في حكمة ودراية لينوع على الطلبة نهج الدرس وليشعرهم بسعة مداه ـ وقد يكون للمدرس خبرة في طريقة أو طرائق أخرى لابأس باستعمالها او اختبارها ـ لدى سنوح الفرصة ـ في حدود التعقل •

٣ ـ الكتابة • بعد الاتفاق على العنوان ، يحسن ان ينظر فيه الطلبة قليلا ويتأملوا أبعاده وما يمكن ان يحتوي من مواد تتصل بنفوسهم وآرائهم وتجاربهم ، ثم يبدأوا الكتابة ويسيروا مزودين بالنصائح السابقة من التأني وتجويد العبارة وهندسة الصفحة أي ترك هامش ثم بدء الفقرة بعد ترك بياض مناسب الى اليمين ، ووضع الفواصل والنقاط ، وبدء الفقرة الجديدة بترك بياض الى اليمين مع مراعاة حسن الخط وصحة الاملاء والقواعد ••• الخ•

ولا بأس في أن يقف الطالب بين الفقرة والفقرة قليلا مفكرا بعوامل الربط اذ لابد من ان تأتي الافكار متماسكة وان تكون الخطة متصلة الاجزاء•

ويحسن ألا يحد الطالب بعدد معين من الكلمات او الصفحات ، اذ ليس المهم الطول والقصر وانما المهم التجويد في التعبير •

تسهل هذه الطريقة على الطالب العملية اذ تسهل عليه ورود الافكار وتنبه العواطف بمعنى أنها لاتلقى عليه الاشياء من الخارج وانما تستثير فيه تجاربه الخاصة وتشجعه على استثمار هذه التجارب •

ومن ثم يحسن تعبيره ويعد لما هو أكثر من التعبير أي الى الانشاء ، وما يضفي على الكتابة عناصر من الاصالة ـ قد تكون هذه الطريقة أقرب الطرائق الى مناهج الكتاب المبدعين •

انها ، زيادة على محاسنها هذه ، تزيد من ثقة الطالب بنفسه وتزيل عنه عقبة التخوف ، حتى اذا أعاد الطالب النظر فيما كتب ووجد نفسه فيه وأنه استطاع أن يكتب شيئا يميزه عما كتبه الآخرون أحسّ ببهجة تشبه ابتهاج

المخترعين والمكتشفين اذ يصلون الى نتائج جديدة ــ انه أديب (صغير) .

اننا اذ نطلب ان يكون دفتر الطالب نظيفا وصفحته « مهندسة » ، وحتى ان يكتب بين سطر وسطر ... يجب الا نبالغ في ذلك الى درجة التخويف ، ويناسب ان نسمح له بأن « يشطب » هذه الكلمة ، ويلغي هذه الجملة وان يكتب كلمة جديدة على كلمة غير مرغوب فيها رأى انها غير مناسبة بعد أن كتبها . واذا كان كبار الادباء يفعلون هذا ، فلم نحرمه على الناشئة من الكتاب ! بل ان من الادباء (والشعراء) من يعيدون النظر فيما يكتبون فيغيرون كثيرا ويكون ما كتبوه أول مرة (أو ثاني مرة . .) مسودة لايرون بدأ من تبييضها فيما بعد . وهذا أيضا ممكن ان يسمح به للطلبة ــ على الا يكون قاعدة فتستغل استغلالا سيئا ،ويصبح مفهوم التعبيرلديهم : تسويدا وتبييضا.

تخصص اذاً ، خمس دقائق أو اكثر قبل نهاية الوقت المخصص للكتابة يعيد الطالب خلالها قراءة ما كتب ليصحح ما يستطيع تصحيحه في النحو والاملاء وما الى ذلك .

ثم تخصص الدقائق الخمس الاخيرة لجمع الدفاتر ، ويحسن ان يتبع في الجمع الطريقة النظامية المعروفة بأن يسلم كل طالب دفتره للطالب الذي أمامه وهكذا ... ولا بأس في أن تهجر هذه الطريقة اذ أحس الطلبة بأن فيها استصغارا لشأنهم .

٤ ــ التصحيح . ليس التصحيح سخرة أو ضريبة على المدرس ، وانما هو جزء لايتجزأ من واجبه ، عليه ان ينصرف له ويخلص فيه ويخصص له وقتا مناسبا يصفو فيه ذهنه وينفرد به مع دفاتره دون مؤثرات خارجية .

وليس من المعقول أن يكون التصحيح « شكلياً » يقرأ فيه المدرس سطرا هنا او هناك ، ويضع اشارة بالقلم الاحمر هنا أو هناك . وليس مفروضا

أن يؤدى واجب التصحيح خلال الفرص (الفسح) لان في ذلك ضياعا للغاية التي وجدت الفرص من أجلها وضياعا للغاية التي كان التصحيح بسببها • وسيكون التصحيح ــ في أحسن حالاته ــ ناقصا ، أبتر ، ارتجاليا حتى اذا تسلم الطالب دفتره عد السطور غير المصححة والخطأ غير المنبه عليه أمورا صحيحة ، وذلك من حقه لانها مرت على المدرس •

يجب ان نراعي لدى التصحيح أمورا كثيرة ، منها :

١ ــ الالفاظ والتركيب •

٢ ــ تمكن الطالب من توضيح الفكرة التي يتكلم عليها ، والابانة عن العاطفة التي جاء يعرب عنها •

٣ ــ النحو •

٤ ــ الخط •

٥ ــ الاملاء •

٦ ــ هندسة الصفحة ••••

وتكون عملية التصحيح بأن يقرأ المدرس قراءة دقيقة واعية مصححا بالقلم الاحمر ما يلاقي من خطأ في النحو والاملاء والتركيب ••• ثم يكتب في آخر الصفحة او آخر الموضوع جملا تبين للطالب مناطق قوته وتشير الى مناطق ضعفه • ولا بأس في ان يكتب عبارات تشجيعية اذا وجد داعياً الى ذلـك •

اما الدرجات وهي طريقة رسمية متبعة فان أكبر ما يخشى فيها أن تصبح الدرجة غاية لدى الطالب ، يقف عندها ويجادل من أجلها ، وكثيرا ما يشعر الطلبة بالعجز اذا كانت درجتهم واطئة ــ ولذا حسن ان يستغنى عنها لدى الامـكان •

والمفضل لدى التصحيح ان تكون بين المدرس والطلاب اشارات متفق عليها تسهيلا للعملية واقتصادا في الوقت

بعد أن ينتهي المدرس من التصحيح ، يلقى نظرة على الدفاتر ويثبت على ورقة خاصة (او دفتر خاص) الخطأ المتكرر في كثير منها ، وخلاصة للنصائح التي يحسن أن يقدمها ، كما يثبت عناصر التجويد وأسماء البارزين من الطلاب ، لان التصحيح ـ كما يجب أن يكون ـ نوع من النقد بمعنى أنك لاتغفل الاشادة بعناصر الجودة لدى تنبيهك على مواطن الرداءة ولا تستغني أحيانا عن التوضيح والتحليل .

عندما يبدأ الدرس التالي للتعبير يحضر المدرس الدفاتر معه ، ويعلن تنبيهاته ايجابا وسلبا ، ويكتب على السبورة ـ مستعينا بالطلبة أنفسهم ـ تصحيحا لما تكرر الخطأ فيه نحوا أو املاء (ولا يثبت على السبورة الا الصورة الصحيحة) او ما أشبه ذلك . ثم يوزع الدفاتر بالطريقة المتبعة نظاما لانه ان يوزع الدفاتر قبل هذا التصحيح يشغل الطلبة باختلاس النظر الى الدفاتر عن الانتباه الى التصحيح نفسه .

ينظر كل طالب ما في دفتره من خطأ خاص به . ثم يطلب المدرس الى الطلبة المتفوقين أن يقرءوا ما كتبوه . ويحسن بالمدرس في هذه الحالة :

أ ـ ان يعلق قليلا على كل موضوع وأن يشرك الطلبة المستمعين في هذا التعليق .

ب ـ ان تكون قراءة التلاميذ جيدة حسنة الاداء كأنهم يقصدون الى التأثير في السامعين ونقل آرائهم وشعورهم اليهم ـ مع مراعاة قواعد النحو بالطبع .

جـ ـ أن ينوع المدرس بين الطلبة القارئين ، فلا يجعل القراءة وقفا على

طالب أو طالبين معينين في كل حصة من حصص الانشاء دفعا لما يستولى على هذا الطالب او الطالبين من الغرور ، ولما يلحق بالآخرين من شعور بالعجز أو التأخر .

وقد يكون مناسبا أن يطلب الى الطلاب أو الى عدد منهم اعادة كتابة التعبير مصححا في بيوتهم لان ذلك يلزمهم ـ على وجه طبيعي ـ النظر في التصحيح ، زد على انه يعودهم اعادة النظر فيما يكتبون طلبا للكمال وحرصا على الدقة . وقد يكون طلب اعادة الكتابة خيرا من الزام الطلبة كتابة الصحيح وحده منقطعا عن أصله .

تتبع هذه الطريقة من التصحيح في أول العام الدراسي وفي الصفوف الاولى بخاصة ، حتى اذا تقدم الوقت وتقدم الطلبة أمكن اختصار بعض خطواتها والتخفيف من بعض متطلباتها والاكتفاء منها بالجوهري وبما تقتضيه الحال . وقد يستغني المدرس عن ان يصحح كل خطأ يراه في كل دفتر بأن يضع للطالب اشارة تبين موضع الخطأ وتترك له فرصة التصحيح عندما يكون الخطأ سهل التصحيح عليه . ولابد للمدرس في هذه الحالة من ان يلقى نظرة يفحص بها مدى تطبيق طلبته لهذه العملية .

وواضح من هذا أن التعبير وتصحيحه يقتضيان وقتا وجهدا . واننا اذا طلبنا الى المدرس ان يقوم بهما على الوجه الاكمل وجب أن نساعده بالوقت الكافي ويكون ذلك ـ مثلا ـ بتقليل عدد حصصه او تقليل عدد الطلاب في الصف الواحد وبتحديد عدد الموضوعات التحريرية خلال العام .

ولابد لتحديد عدد الموضوعات من حساب ساعات التعبير التي يأخذها الطالب خلال العام الدراسي . فاذا كان ما يمكن ان يتلقاه عمليا لايزيد على عشرين أسبوعا أي عشرين حصة ، فليس من المعقول ان نطلب عشرين درسا

تحريريا ،وانما المعقول أن يتراوح مايطلب في الحالات الطبيعية بين ٨ الى ١٢ درسا لان المسألة مسألة نوعية وتوجيه وفائدة • ولا تتحقق هذه المسألة من دون تصحيح دقيق وايضاح معاني هذا التصحيح للطلبة وقراءة نماذج من تعبيرهم ؛ بمعنى انك تطلب اليهم أن يكتبوا في درس وان تبين لهم الصح من الخطأ وان يقرءوا في درس آخر •

وقد يستعان على زيادة عدد الموضوعات التحريرية بوسائل أخرى • منها:

أ ـ الا يصحح المدرس كل موضوع ، كأن يصحح مرة ولا يصحح أخرى ـ ولهذا خطره وضرره •

ب ـ ان يصحح لعدد من الطلبة في موضوع ولعدد آخر في موضوع ـ ولهذا ضرره •••

جـ ـ ان يطلب الى الطلبة كتابة موضوعات في بيوتهم على سبيل الاختيار ولدى توافر الوقت عندهم • وهذا ينفع الطلبة الراغبين في التعبير ولكنه لايلزم الآخرين وهم الاكثر ، كما أنه لايخفف من ضيق وقت المدرس •

د ـ ان يلزم المدرس الطلبة كلهم بأن يكتبوا بين الحين والحين موضوعاتهم في البيت • ولكن هذا لايحل مشكلة الوقت ، وانه كثيرا ما يدفع الطلبة الى النقل من الكتب والمجلات أو الى الاستعانة بمن هو أقدر منهم •

على أن هذين المحذورين لايسنعان أبدا من الطلب الى الطلاب ان يكتبوا خلال السنة موضوعين أو أكثر في بيوتهم يدخلان ضمن العدد المقرر ؛ ليتسع وقت المدرس للتصحيح والارشاد ، وليرى الطالب مجالا جديدا من مجالات الكتابة ولونا من ألوانها ـ بشرط أن يتتبع المدرس طلبته ويعي مقدرتهم ويطمئن الى صدقهم واخلاصهم •

••

وهناك حالة أخرى من حالات التعبير ، يختلف فيها الطالب عما يكون عليه وهو يعالج أمورا عاطفية أو تجارب ذاتية ، أي عندما تكون تعبيرا فقط و « تقرب أن » تكون « بحثا » بأن يطلب فيها الكلام على موضوع من موضوعات الادب (او التاريخ ... او الفكر ...) ، وغالبا ما يكون قولا مهما لناقد أو مؤرخ أو فيلسوف يلقى الى التلاميذ قصد أن يوضحوه ويبينوا مدى فهمهم لاقطاره ثم مناقشته ،مؤيدين اقوالهم بالأدلة والأمثلة .

ويصلح هذا ان يكون صفيا ، ويكون كلام الطلبة في هذه الحالة أشبه بالاجوبة الانموذجية في اختبار من الاختبارات .

ويشترط ـ فيما يشترط ـ للنجاح فيه ـ أمور منها :

١ ـ التأمل الطويل في الموضوع وتقليب النظر في جميع زواياه من ايجاب وسلب ومن صواب وخطأ وما يتصل بكل ذلك من معلومات سابقة وآراء وشواهد .

٢ ـ رسم خطة تبين الاقسام الرئيسة للجواب بفروعها المهمة والربط بين الاجزاء مع المقدمة والخاتمة .

٣ ـ ملء نقاط هذه الخطة وتغذيتها بالمادة اللازمة مع زيادة مايستدعيه السير العملي بالاجابة من جديد وضروري ليصبح الهيكل العظمي السابق جسما ذا روح وقوة .

٤ ـ اللغة ، في لفظها الفصيح وتركيبها السليم ووضوحها المبين في دقة ورصانة واحكام وروح علمي بعيد عن الاوهام والانفعال والثرثرة .

وهنا يكمن الدور الاساسي للتعبير ، والغاية المهمة من التدريب على هذا الضرب من الكتابة ، أي التعود على التعبير العلمي في عرض قضية من القضايا ووجهة من وجهات النظر مما يعتري أي انسان في حياته اليومية ،

ومما يجب ان يتمكن منه أي فرد من المواطنين .

والطالب معرض لدواعي هذا العرض للاشياء في كل اختباراته وكل دروسه ـ لان الاجابة في أي مادة يجب أن تكون محكمة الخطة سليمة اللغة حسنة الحبك .

وكما يصلح هذا « التعبير » لان يكون صفيا يعتمد مخزون الطالب وذاكرته وذكاءه ، يمكن ان يكون بيتيا ، واذا كان بيتيا حق للطالب ـ بل وجب عليه ـ الاستعانة بالمراجع والمصادر من كتب ومجلات لاستكمال مادة موضوعه ، وحق عليه ان يكون اكثر دقة وأجود سبكا .

وقد تكون هذه الحالة من التعبير ـ الحالة التي يقرب أن يكون فيها بحثا ـ هي الوحيدة التي تشترط فيها الخطة، اما الحالات الاخرى ـ الشائعة التي يكون فيها التعبير ضربا من الانشاء فلا تشترط ولا تحسن ـ بل وجب الاقلاع عما يسمى برءوس الاقلام ، تلك « الرءوس » التي يكتبها المدرس على السبورة ثم يطلب الى التلاميذ الكتابة في حدودها فلا يعملون أكثر من ربطها ببعضها بوسائل مفتعلة وتأتي النتائج متقاربة في الركة والجفاف الضمور .

٢ ـ التعبير الشفهي

يجب ان نعين عدداً من الساعات ، نخصصها للتعبير الشفهي ، ويمكن ان تكون هذه خمسا أو ستا تضاف اليها « الفضلات » التي تبقى من وقت تصحيح التعبير التحريري تستغل في كلام شفهي يتصل بالموضوعات المصححة.

ويقال في الشفهي ما قيل في التحريري جملة مع ملاحظة بديهية هي انه يعتمد اللسان بدل القلم ويعتمد الارتجال عوضا عن التحضير وانه يرمي الى تربية الجرأة واعداد الطلبة الى الكلام عندما يستدعي المقام ـ وكثيرا ما يستدعي •

التعبير الشفهي : أن يتكلم طالب الى طلبة صفه في موضوع يقترح عليه ، او يقترحه هو مبينا آراءه وشعوره بلغة سليمة يشترط فيها حسن الاداء الى ضبط القواعد وحسن تركيب الجمل •

وأهم الصعوبات التي يلاقيها الطالب في ذلك : الخجل وما يولد من ارتباك يضعف من السيطرة على الموقف • ولا شك في أن المرانة تخفف من شدة الارتباك وتشجع الطلبة على الاستمرار • ان نجاحا في التعبير الشفهي يشعر الطالب بنشوة النصر ويدفعه لان يكرر المحاولة ويكررها •

ان النجاح في التعبير الشفهي الصفي يجعل المواقف المناظرة سهلة ميسورة ولاشك في ان البلاد ، فيما تمر به من خير وشر ، تحتاج الى من يتكلم لها وعنها في الداخل والخارج ولا يتهيأ لها الابناء « النجباء » مالم يعدوا مبكرا الى هذه المهمة •

يحسن ان يبدأ التعبير الشفهي مذ بداية السنة الدراسية ، ثم يباشر على مدد متبادلة مع التحريري •

وليس هذا الدرس ـ كما يبدو وكما يريد ان يكونه عدد من المدرسين ـ درس فراغ واستراحة ، لانه صعب في حقيقتــه ، جليل في غايته ، وهو يلزم المدرس بحذر دائم ويقظة تامة ويقتضيه ان يمسك بالزمام في القيادة الواعية الحكيمة ، والا فقد النظام وسادت « الفوضى » وضاعت الفائدة المتوخاة .

التعبير الشفهي على عدة وجوه ، منها :

١ ـ كلام عن موضوع يقترحه المدرس ، أو الطالب أو عــــدد من الطلبة ...

٢ ـ حوار بين طالبين في موضوع من الموضوعات ، يأخذ فيه كل طالب طرفا منه ، وقد يمثل فيه لونا من الالوان ، فيكون طالب الصيف والآخر الشتاء ... الخ .

٣ ـ خطابة بلهجة الخطيب .

٤ ـ تهنئة أو تعزية .. دعاء .. او مناجاة ..

٥ ـ رواية قصة واقعة أو خيالية ، مبتكرة او مسموعة أو مقروءة .

٦ ـ وصف منظر طبيعي أو مشهد اجتماعي ....

٧ ـ دفاع عن حق في مسألة انضباطية .. أو في محكمة أو مجلس .

٨ ـ تمثيل الصف أو المدرسة في حفلة أو مؤتمر .

ندع الطالب يتكلم في شيء معقول من الحرية ، ونشجعه على الاسترسال ايحاء له بالثقة والمقدرة ، فانه اذا نجح مرة أو أحس بالنجاح عاد الى الكلام ثانية وثالثة وكلما تكرر الموقف اصلح من شأنه وكان مجال جديد لتنبيهه بأســلوب جديد . اما في المرة الاولى فلا يستحسن التصحيح الكثير ، وليس من المقبول ان يقاطع لكل صغيرة وكبيرة ـ ان مداراة الطلبة في هذه المــرة أمر عسير يجدر بالمدرس ان يحسب حسابه ويعد له العدة من اليقظة التامة

وتقدير النسب اللازمة •

اما في المرات التالية فيكون الامر ايسر ومجال الملاحظة أوسع • والمفضل على أي حال ، أن يترك الطالب يتكلم ولا ينبه الا قليلا ولدى الخطأ الذي يضر • اما الطلبة فيستمعون ويثبتون في أذهانهم المهم مما قال زميلهم والمهم مما اصاب فيه أو أخطأ من نحو وصرف وتركيب وتسلسل أفكار ••• حتى اذا ما انتهى أشير اليهم بابداء ملاحظاتهم مبتدئين بالايجابي منها ، منبهين على الادب واللياقة لدى الكلام كمن كان رائده الحقيقة وحدها • ولابأس في أن تسجل هذه الملاحظات كلما تقدم الطلبة في التعبير الشفهي وزادت خبراتهم في واجبهم إزاءه •

واذا وجد في الطلبة من يخالف الفكرة التي عرضها المتكلم أمكن اتخاذ ذلك الاختلاف سببا لحوار ونقاش بين الطالبين فيكون بذلك فرصة طبيعية للتعبير الشفهي ولتوطيد أدب المناقشة •

خاتمـــة :

التعبير درس من صميم الحياة مادة ووسيلة • وهو اذ يعنى بعمـــوم الطلبة ، يستثير في خصوصهم ــ اذ يصبح انشاء ــ كوامن المواهب المبدعة فيضيف بذلك الى النفع المباشر الشعور بالارتياح لدى تتاح عليه سمات الاديب ، وخدمة البلاد باعداد ادبائه •••

وهو ــ كالمطالعة وأزيد في امكان عده درس الدروس ، ولكن هــذا النفع الذي يمكن ان يؤديه للدروس الاخرى يجب ان يبقى على الهامش من الهدف الذي قام من أجله ، ويكون الانتباه الى مسائل النحو وما اليها بقدر ما تمس الحاجة الملحة خوفا من الجور على الجوهر •

الفصل الرابع القواعد (النحو)

بعد تحقيق ما جاء في الفصل الأول من هذا الكتاب ...

١ ـ يقرأ المدرس الموضوع في الكتاب المقر قراءة واعية تكاد تكون دراسة جديدة ، ثم يتأمله طويلا ، فينظر ما كان منه مرتبطا بمعلومات الطلبة السابقة ، وما كان سهلا ، وما يمكن ان يكون صعبا يثير مشكلات .

٢ ـ يعمل على حل المشكلات العلمية بالرجوع الى المصادر .

٣ ـ يزيد في التحضير على المادة المقرة استعدادا لمواجهة اسئلة الطلبة وانتظارا لفرصة الزيادة .

٤ ـ يحل تمرينات الكتاب لكي يسيطر عليها ويحتاط لما قد يكون بعيدا عنه أو يكون خطأ في التمرين نفسه .

٥ ـ التفكير في الطريقة المناسبة، بعد استعراض الطرائق العامة وتطبيقها بوجه الخصوص على مادة القواعد .

وهذه الطرائق هي : الالقائية ، والتكشيفية (السؤال والجواب) ، والاستقرائية والاستنتاجية . ولا شك في أن الاستقراء التكشيفي أنسب للقواعد ، ولكن المدرس يضطر أحيانا الى الالقاء أو الاستنتاج أو المزج بين الطرائق نزولا عند ضرورات خاصة تتعلق بمستوى الطلبة وبطبيعة الموضوع .

الالقائية : أن يتولى المدرس تقديم المادة كلها ، ويبقى الطلبة مستمعين . وتكون التكشيفية باشراك التلاميذ بالمادة والاستعانة بهم والاستناد الى ما لديهم من معلومات وآراء وما فيهم من نباهة وحب استطلاع ويقوم المدرس

فيها بدور المدير والموجه •

ولكل من الطريقتين محاسن ومساوىء ، وتختلف هـــذه المحاسن والمساوىء تبعا للظرف والموضوع • ومن عيوب الالقاء ان يقع العبء كله على المدرس ، اما الطلبة فلا يكادون يسهمون بشيء الا التلقي ، وكثيرا ما يتركون المدرس في واد ويسرحون في واد آخر ، زد على أن التلقي نفسه لا يجعل المادة عميقة في نفوس الطلبة ، لانهم فيها سالبون • اما محاسنها فتأتي عند ما يكون الدرس المقدم صعبا على التلاميذ ولم يكن لهم به سابق عهد ، وعنـــدما يسعى المدرس في كسب الوقت لـــدى تقديم مادة منسقة لا يتخللهـــا استطراد •

وتقف التكشيفية على الطرف الآخـــر من الإلقائية ، فمن محاسنها أنها تفيد مما لدى الطلاب من أوليات الموضوع وسوابق التجارب وانها تشعرهم بشخصياتهم وتدخل اليهم سرور الاكتشاف وفي ذلك ما يزيد المادة رسوخا وتمثلا ، ويزيد الطالب رغبة وانتباها ، ويهيىء للمدرس أن يعرف تلاميذه جيدا ويقدر مستوياتهم ويدرك ما استوعبوه ، ويعالج كل حالة بما تقتضيه •

ان عبء هذه الطريقة على المدرس ليس قليـــلا لانه لا بد من بذل الجهد في توجيه الاسئلة وفي استحصال الاجوبة وفي مراعاة الفروق الفردية وفي استثارة الهمم وضبط النظام ••• الخ ، ولكنها على أي حال أجـــدر بالاحترام وأولى بدرس القواعد من الالقائية •

أما ما يذكر من عيوبها فما تستغرق من وقت طويل ، وما قد يشعر به الطلبة من العجز لدى صعوبة الاسئلة الموجهة •

وتأتي الطرائق من حيث منطقية سير المادة نفسها من بدايتها الى نهايتها على نوعين : الاستقرائية وهي التي تبدأ بالامثلة وتنتهي بالقاعدة، والاستنتاجية

وهي التي تبدأ بالقاعدة وتنتهي بالامثلة •

ومن محاسن الاستقرائية أنها تبدأ بما هو قريب من الطالب وملموس لديه ومعمول به ، وعلى هذا لا يكون فيها غريبا عن الدرس ولا يحتاج الى جهد زائد عن سنه في الفهم • وهي ــ بهذا ــ أصلح في درس القواعد ، وأقرب الى مقتضيات التربية الحديثة التي توصي دائما بالبدء بمستوى الطلبة وبما هو لديهم في بيئتهم ، والتدرج من القليل الى الكثير ومن المادي الى المعنوي • أما الاستنتاجية فهي تبدأ بالمجرد ، وهذا يثقل على ذهن الطلبة ويبعد عن مداركهم •

ويلاحظ انه يمكن ان تقدم الالقائية او التكشيفية استقراء او استنتاجا لان هذه الطرائق يمكن ان تتداخل • واذ ثبت ان لكل من هذه الطرائق محاسن ومساوىء ، وجب ان يتأمل المدرس كل ذلك ، ويتصرف بحسب مقتضى الحال ، ويحسن ان يستعين بأكثر من طريقة في وقت واحد اذا لزم الامر ، مراعيا طبيعة الدرس ومستوى الطلبة •

وخلاصة موقفك التحضيري أنك تستعرض المادة والطرائق متصورا نفسك في الصف مع الطلبة لتأخذ من الطرائق ما يناسب ، حتى اذا انتهيت الى قرار حاسم سجلت خلاصته في خطتك : أبدا بالسؤال والجواب مستقرئا مستعينا بما لدى الطلبة من علم بالموضوع حتى اذا وصلت صميم المادة الجديدة وأدركت صعوبة الاستقراء لجأت الى الالقاء لمدة معينة، أعود بعدها الى السؤال والجواب عن نقاط وردت في المادة التي القيتها وعن نقاط أحسبها في متناول الطلبة • ثم أصل الى القواعد مشاركا الطلبة في هذا الوصول ،طالبا اليهم تفسيرها مجددا لاستدل على مدى ما استوعبوه ، فاذا اطمأننت ، انتقلت الى مرحلة التمرين •

٦ ــ في الخطة الانموذجية تكتب المادة التي يتطلبها الدرس كلها شارحا كل خطوة تخطوها وكل نقطة تستعد لها ، وتكتب الدرس كما سيكون (على الا يكون تنفيذك لبنود الخطة جامدا بليدا وانما تكون مستعدا لتصرف معقول يقتضيه مقام لم تحسب له الحساب) •

تقول ما فائدة هذه الخطة وأنا أدرس طبق كتاب مقر على طريقة معترف بها رسميا ؟ وفي الجواب نعلم ان الكتاب مهما يكن كاملا يترك مجالا للمدرس وتبقى فيه ثغرات يملؤها المدرس • ثم انك في خطتك ودرسك لا تعيد ما جاء في الكتاب حرفا حرفا ، لانك ان فعلت ذلك ، فقد الطلبة الثقة بك وحسبوك حافظا ناقلا لا شخصية لك ، واستغنوا عنك بالكتاب فلم يصغوا اليك ، زد على ما يوحيه ذلك الى الطلبة من أن درس القواعد محدود معدود في أمثلته وقواعده وتمريناته كأن لم يكن شيء أوسع منه ، وكأن لم تكن الحياة كلها مداره • ومن هنا وجبت الخطة الجديدة والامثلة الجديدة وليست مهمتنا في حصر العلم بالمثل الذي يذكره الكتاب ، وانما هي أن يعلم الطلبة أن مثل الكتاب واحد من عشرات بل مئات ، وان أياً منا يستطيع أن يأتي بما يناظره ــ وقد يفوقه ــ مما نلاقيه في حياتنا اليومية نحن ، فيبعدنا عن الاجترار والتكرار ويقربنا من الحياة والابتكار •

٧ ــ اعمل كل حسابك لان تبقى الدقائق الخمس الاخيرة للتنبيهات العامة والخاصة وتعيين التمرينات وتحديد واجبات الطلبة في الدرس المقبل •

٨ ــ تطلب ــ فيما تطلب ــ إلى الطلبة أن يقرءوا في البيت الدرس الذي انتهيت منه في الكتاب • ولا شك في أنهم سيفهمونه هذه المرة ، وسيكونون مسرورين لفهمهم علما في كتاب •

٩ ــ تطلع الاستاذ المشرف ــ ان كنت مطبقا ــ على الخطة لتصلح ما يمكن ان يبين لك من خطأ ورد فيها ، فتكمل النقص ، وتهمل الزيادة ــ ولا

تتهاون في ذلك .

١٠ ـ اذا حان وقت الدرس ، تدخل إلى الصف مبكراً ، وتذكر انه اذا كانت هندسة استعمال السبورة مهمة في كل درس ، فانها في درس القواعد مهمة جداً .

١١ ـ تبدأ تنفيذ خطتك ، ولا يحسن ان تضعها امامك وتنظر لدى كل خطوة لان ذلك يغض من شأنك ، واذا وردت عليك اسئلة وانبثقت مشكلات لم تحتط لها في الخطة ، فان عليك التماسك وحسن التصرف والرجوع الى رصيدك في علمك وشخصيتك ، فاذا كان السؤال محرجا وكنت تجهل الجواب كل الجهل ، فلا بأس في أن تلجأ الى شيء من الدهاء في تجنب مواجهته (مؤجلا ذلك الى فرصة أخرى تتهيأ فيها وتوجد الظرف المناسب) ويبدو أنه لا بأس في ان تعترف بجهلك اذا كان السؤال خارج نطاقك وخارج مدار اختصاصك أو عملك على الا يتكرر ذلك منك . لان الطالب يحسب ان المدرس يعرف كل شيء . وفي هذه النظرة شيء من النفع وشيء من الضرر ؛ اما النفع ففي الثقة التي يحرزها المدرس في نفس الطالب ، واذا حصلت الثقة أصغى وفهم واستوعب ، اما الضرر فيأتي من توطد مفهوم غير معقول في ذهن الطالب ، فليس على وجه الارض من يعرف كل شيء في كل لحظة . واذا كان في المسألة نظر ، فمما لا شك فيه ، ان الاعتراف بالجهل خير من الجواب الخطأ .

كما يحدث ان تجد مشكلات في المادة ، يحدث ان تحصل مشكلات في الطريقة فان كنت عرضت المادة الفلانية من درسك على الطريقة الاستقرائية ثم رأيت الامر صعبا لدى التطبيق ، وجب ان تطوى صفحة الاستقراء والتكشيف وتعود ـ بلباقة ـ الى الإلقاء والاستنتاج ، ولا ضير عليك ،

لان الاصل في وضع الخطة ايصال المادة على الوجه الانسب • واذا سألك سائل عن مخالفتك الخطة كان لك من واقع الحال ما يشفع •

١٣ ــ ينتهي الدرس بانتهاء الوقت• ويخصص الدرس التالي للتمرينات•• هذه التمرينات تطول وتقصر تبعا لطبيعة الدرس والمنهج المقر وعدد الحصص في العام ، فاذا اتسع ذلك اكثرنا من التمرينات لما لها من خطورة في تأكيد الدرس بل انها تكاد تكون طريقة اخرى للاعادة ان لم تكن طريقة أخرى للتدريس •

أول تمرينات تعنى بها هي تمرينات الكتاب ، لان الطلبة ملزمون بها الزاما تاما • فاذا كانت هذه التمرينات تتناسب مع الوقت طلبت حلها كلها• واذا كانت أكثر مما يتسع الوقت والجهد وكانت كثرتها ناتجة عن تكرار وقائمة على مشابهة، علمت لهم على مختارات منها، فاذا حلوا هذه المختارات كان بمستطاعهم حل نظائرها •

ويحسن ان تضيف بين الحين والحين تمرينات غير موجودة في الكتاب، ليعلم الطلبة أن الكتاب ليس كل شيء ، وليتعودوا الخروج عن المحيط الضيق وليروا في وجودك ضرورة أخرى لا يسد مسدها هذا الكتاب •

والاصل في التمرينات ان يحلها الطالب في البيت معتمدا نفسه مطبقا ما وعاه في الدرس والكتاب ، مترفعا عن الغش وعن السرقة من دفاتر الاخرين• ويستطيع المدرس ان يقلل من فرص الغش بالتحذير والمتابعة والاشراف المتصل ولا بأس في ان يتصل بولي الطالب اذا خامره شك وعجزت وسائله الخاصة•

يحل الدرس الثاني ، فتطلب الى الطلبة ان يفتحوا دفاترهم وتخرج طالبا ليكتب على السبورة فيحل قسما منها ثم تطلب الى طالب آخر ليحل قسما آخر ••• وهكذا ، اذ لابد من اشراك اكبر عدد من الطلبة في

الحل • واذا أخطأ طالب استعنا بطالب آخر وآخر ، فاذا عجـزوا تدخلت وصححت الجواب شارحا الحال ، لان وقوع أكثر الطلاب في الخطأ دليل على جهل عام بمادة السؤال •

ثم نطلب الى الطلبة انفسهم أن يصححوا ـ بالاستعانة بالسبورة ـ ما وقع من خطأ في دفاترهم •

الاصل في الحل ان يشمل التمرينات بفروعها ، ولكن ضيق الوقت يسوغ ـ كما رأينا ـ الاكتفاء بمختارات منها تقاس عليها البقية الباقية •

ثم نجمع هذه الدفاتر بالطريقة النظامية لنلقي عليها نظرة تصحح بها ما سها الطلبة عن تصحيحه • ثم تعاد الدفاتر ويطلب من التلاميذ مراجعتها ويحسن أن تكون الاعادة من دون درجات ، لان الدرجات في هذه الحالة تفسـد مفهوم الطلبة وتدفعهم الى الغش اذ تصبح لديهم غايـة اهم من الحقيقة نفسها •

ان الوقت لا يسمح للمدرس ان يصحح التمرينات دائما في الصف ولذا لابد من أن يقوم المدرس نفسه بالتصحيح كله (أو بعضه) في البيت مصطلحا والطلبة على اشارات منبها على المهم مما يرى في درس مقبل •

١٣ ـ موضوعات القواعد مترابطة متكاملة ، ولذا كان من المناسب أن يبدأ المدرس درسه الجديد بأسئلة يلقيها على الطلبة عن الدرس السابق ليرى مدى ما استوعبوه وليشعرهم أنه متابع لهم وليتخذ من هذه الاسئلة سلما الى الدرس الجديد ••

١٤ ـ تكوّن اكثر خطوات درس القواعد فرصا لبيان وحدة درس اللغـة العربية ، ففي الامثلة يمكن ذكر بيت مما يحفظه الطلبة في النصوص أو انشاء جملة مناسبة ، ولدى التمرينات يمكن الرجوع الى المحفوظات

أو الى كتاب النصوص •• ، أو حتى كتاب التاريخ(والجغرافية) اذا كان بين أيديهم ، واطمـأن المدرس الى وجـود شيء مما يبتغيه في الصفحـة التي يختارها للتمرين •

١٥ ـ تكون أكثر دروس اللغة العربية مجالا حيا لتطبيق القواعـد ، القراءة ، التعبير ، النصوص ••• الخ فيجب ان ننتبه الى ذلك ونسـتغل فرصته، فلا نتهاون بالقواعد لديها ، على الا تبلغ عنايتنا بالقواعد هذه ان تكون غاية او ان تصبح جورا على جوهر الدرس نفسه •

١٦ ـ كان القدامى يخصصون وقتا طويلا من يومهم وعمرهم لدراسة القواعد ، وكانت الدراسة تجري ـ في الغالب ـ على حلقات ويقوم فيهـا نقاش يسهم فيه الحاضرون • وكثيرا ما كانت تثار هذه المشكلات لدن قراءة نص والعمل على تفسيره وإعرابه ـ ولا شك في ان هذه الطريقة جيدة• ولكنها مما يصعب ـ ان لم يستحل ـ تطبيقه في النهج الذي نسير عليه اليوم •

ورب مدرس متمكن يستطيع ان يحقق بعضا منها ـ وهو امر مرغوب فيه•

ثم « تركزت » الدراسة وأصبحت لها كتب خاصة ومتون معينة وشروح كثيرة لهذه المتون يحفظها الاستاذ والتلاميذ حفظا ويستعيدونها نصا ، وربما سـاروا سيرا غير منطقي فبدءوا بالصعب او بما لم يكن للطالب به سابق عهـد ، وربما الزموا هذا الطالب باعراب « بسم الله الرحمن الرحيم » قبل دراسة أي شيء من النحو وقبل دراسة حروف الجر ، وتلك طريقـة انتهت الى أن تكون ميتة تستنفد قوى كبيرة لقاء ثمرة صغيرة •

وعلى هذا استيقظ العرب المحدثون ووجدوا ان الطريقة (بل الطرائق) الموروثة غير مناسبة للعصر الحديث ولمنهج التربية الحديثة فعملوا محاولات شتى للتجديد والتخفيف والملاءمة • كان منها ـ مثلا ـ محاولة الغلاييني •

ولكن هذه لم تحل المشكلة لانها لا تزيد كثيرا على كونها ضربا جديدا من الاساليب القديمة • وكان من خير المحـاولات الاولى ، محاولة (حفني ناصف) وجماعته في الاجزاء التي ألفوها باسم « قـواعد اللغـة العربية » فاستطاعوا أن يقتربوا شيئا من مستوى التلاميذ مادة وطريقة ، وكان طبيعيا أن يسيروا على شيء من الاستقراء : أمثلة ، ايضاح ، قاعدة ، تمرينـات •

ثم كان أوج هذه المحاولات في هذه الطريق : « النحو الواضح » وقد أقر للمدارس فنجح نجاحا ملحوظا ثم لم يلبث أن نزل قدره لاسباب منها :

١ ــ المبالغة في الاستقراء •

٢ ــ حشره مواد صعبة غير مفيدة لا تناسب سن الطالب ولا ترتبط بحاجته « اليومية » • ولم يكن عبثا ان يسميه طلبة المتوسطات في العراق « النحو الغامض » •

٣ ــ كان كتابا للمدرس اكثر منه للطالب •

جرت بعد « النحو الواضح » محاولات شتى ، لم تزد في أغلبها على كونها تشويها له او سرقة منه •

واذ كان هذا يجري في المدارس الثانوية ، كان يجري في الجامعات والمجامع وعلى صفحات المجلات نقاش طويل وحاد عن تيسير النحو ، وارتفع الموضوع الى أعلى درجاته في كتاب « احياء النحو » لابراهيم مصطفى وقد تأثر به عدد غير قليل من الباحثين والمؤلفين وامتد نفوذه الى منهج الدراسة الابتدائية والثانوية حتى الف كتاب في ضوئه واقر تدريسه ولكن الكتاب لم يصمد ولم يثبت أنه تسهيل وتيسير• وما زال المختصون يبحثون عن مخرج •

وأقل ما تدل عليه هذه المحاولات ان النحو درس صعب على الطلاب وانه لا يمكن الافادة منه كما يجب وهو على وضعه الحالي •

ولا بد للمدرس من ان يلم بهذه المحاولات وينتفع منها بمقدار ما يتصل بعمله وتجربته .

خاتمـــة :

ان أية طريقة لتعليم قواعد النحو تبدو مفتعلة لانها تدرّس هذه القواعد كأنها أمر مستقل وغريب عن الطالب ، ولذلك فان المدرس الناجح هو الذي يستطيع ان يجعل النحو مادة حية مألوفة في عالم الطالب ـ وهذا عمل صعب جدا يقتضي شخصية خاصة تجمع الى غزارة المادة وهضمها وطرائق تقديمها المرانة واللباقة .

الفصل الخامس
النصوص

بعد تحقق ما جاء في الفصل الاول من هذا الكتاب نلاحظ :

(١) النصوص : في أبسط تعريفاتها ، مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشادا أو إلقاء و تفهم ، و تتذوق ، وتحفظ (عادة) رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة اليها في الحياة واحتفاظا بها على أنها من التراث الخالد •

وفي ضوء هذا التحديد تتعين مراكز الثقل من الدرس وتتحدد الطريقة•

٢ ــ واذ نقول « مختارات » نقصد الى أن يكون المنهج أو الكتاب أو الدرس قائما على النص الجميل الذي يجمع بين جودة المبنى والمعنى في الانشاء ، فهي مقتبسات لأجمل ما صدر عن الشعراء والخطباء والكتاب • وبهـذا تختلف عن مادة درس المطالعة ــ كما رأينا ــ •

والاختيار مقيد بالجمال متحرر من المعنى التاريخي مراعـاة لمستوى الطلبة واقتصارا على النص القريب منهم ، فاننا لا نشترط التسلسل الزمني لعرض هذه النصوص ، فقد نبدأ بحديث ، وقد يكون القديم الى جوار المعاصر • وبهذا يختلف هـذا الدرس عن تاريخ الادب او درس « الادب والنصوص » ــ كما سنرى •

٣ ــ وفي كلمة « تقرأ » ، تتبع خلاصة ماقلناه في درس المطالعة (القراءة) من قراءة المدرس الانموذجية في الاداء الصوتي مع ملاحظة أن كل ما يقرأ هنا يجب ان يكون جميـلا يوجب أداء جميـلا يبدو فيه القاريء كأنـه الشاعر أو الكاتب في الحالة النفسية التي أعرب عنها •

واذ يقرأ المدرس على هذه الصورة يعكس بقراءته اعجابه ويبرز أسرار

الجمال مما يثير الدهشة حينا والاكبار حينا ،ولاشك فيأن ذلك« ينعكس»على الطلبة ويستدعي اهتمامهم مما يمهد الى التذوق ، ويسهل الحفظ .

يجب ذلك في درس النصوص باعتبار أن كل النصوص جميلة ، واذا نوّع المدرس في لهجته فان ذلك بمقـدار تنوع صور الجمال في النص أو النصوص وبمقدار ما يغلب في النص من عناصر العاطفة أو الخيال او الفكر..

ويحدث ان يكون في النصوص ما ليس جميلا ، حشر في الكتاب لسوء في ذوق واضع المنهج او مؤلف الكتاب او لسوء في فهمهما للقصد من الدرس ومفهومهما عن الادب الانشائي. ولاشك فيأن المدرس لا يستطيع ان يحذف هذا النص ، ولكنه يستطيع ــ اذا كان اهلا للثقة بذوقه ــ ان يقـدم هـذا النص من دون ما يضلل الطلبة ومن دون اعجاب مفتعل .

وليحذر المدرس ــ على اي حال ــ من فهم خطأ للاداء شاع ــ لسوء الحظ ــ في مدارسنا . خلاصته ان الاداء الجيد هو حماسة مصطنعة وعياط ومياط ، فما يكاد يقرر المدرس أن يبدو أنموذجا لدىطلابه أو مديره ومفتشيه حتى يملأ المدرسة ضجيجا وعجيجا ــ ومثله ــ أو اكثر منه يفعل تلاميـذه من بعــــده .

ان لكل نص طريقته التي تناسبه وتؤديه خير أداء بين الجهر والهمس.

وبعد ان ينتهي المدرس من قراءته يقرؤه طالب أو اكثر ممن يعرف فيهم حسن الالقاء ــ مع الضبط النحوي بالطبع .

٤ ــ وتزيد هذه القراءة الطلبة قربا من النص ومعرفة بأسراره وتمهيدا الى الخطوة الثانية من الطريقة : الفهم والتفهيم .

ويقال في هذا ما قيل في درس المطالعة ، معتمدين كثيرا السياق ومجموع القطعة وموحيات اللفظة في مكانها ، ملاحظين المعنى العام الذي يكـون جوا صالحا للفهم الخاص .

وكانت الطريقة القديمة لا تقيم وزنا يذكر للعنصر الجمالي ، ولا تترك فرصة مناسبة للجو السائد . تضيع أكثر الوقت في : الكلمة ، معناها . وقد تقدم للكلمة الواحدة عدة معان دون ربط لهذه المعاني باللفظة من مكانها في التركيب ـ وفي هذا إضاعة للجهد ، وجور على المنطق وخروج عن المبدأ الذي قام من أجـله درس النصوص .

ولا شك في ان النصوص تزودنا ثروة لغوية ، ولكننا لا نريد ان نصل الى هذه الثروة بالجهد الضائع والسبيل الشائك ، وانما نريد ان نبلغها كما تقتضي طبيعة الاشياء ، عن طريق القراءة المتذوقة والادراك المنبثق عن دلالة اللفظة مرتبطة بما حولهـا .

أجل ، اننا يجب ان نهتم بمعاني الكلمات الصعبة ، على الا نبالغ في هذا ، فيبدو الدرس كأنه خصص لهذا . ورب كلمة صعبة يفسرها السياق ويبلغها الذوق فتصبح جزءا من النص ، اما تلك الكلمات التي تبحث عن معانيها في القواميس وتشرحها بعيدة عن سياقها فتبقى أجنبية عن القـارىء بعيدة عن مدى استعماله .

واننا نقف عند المعاني الجزئية فنعرف معنى البيت الواحد ـ البيت الذي يبدو صعبا ـ والا فمن العبث الوقوف عند كل بيت ـ ونعرف معنى الجمل التي تبدو بها حاجة الى التفسير .

ونقف عند معاني مجموعة من الابيات ضمن القطعة الواحدة او القصيدة الواحدة ، مجموعة من الجمل مما يكون فكرة واحدة داخل الفكرة السائدة .

ولكن وقفتنا هذه عند اللفظة المفردة أو البيت والجمل او الفقرة ليست كل شيء في التفسير ، انها بعضه ، وجزء صغير منه ، ومن الناقدين من لا يرى اليها حاجة ويدعو الى البدء بالكل لانه الاساس وفهمه هو الغاية .

المعنى العام مهم جدا ولا بد من اطالة الوقوف عنده لانه يفسر كثيرا من الاشياء ولانه يرينا الصورة للنص في اكمل أجزائها ـ وهذا ما لم يكن يفطن اليه القدماء او من سار على نهجهم في الفهم والنقد .

ولا بد للمدرس قبل ان يودع خلوة الفهم من ان يتأكد مدى ماستوعب طلبته ، ومن ان يستثيرهم للزيادة ـ فرب طالب يقدم معنى لكلمة أو فقرة أو قصيدة مما لم يمر بخاطر المدرس أو المؤلف ـ ومن شأن النصوص الجميلة ان تكون ثرية بالمعاني ، ومن شأن التربية الحديثة ان تحترم رأي الطالب وتشجعه على ان يقدم هذا الرأي .

وليلاحظ ان المعنى ـ خاصا كان ام عاما ـ لم يعد ضيقا في الحدود التي كان محبوسا في نطاقها يوم لم يكن يعنى بنص الا للمعنى الذهني فيه والحكمة القائمة خلاله . ان المعنى ـ اليوم ـ يشمل النفس الانسانية كلها بكل أطوارها واسرارها ويدخل في ذلك زيادة على الدلالة الذهنية المعروفة : العواطف والاخيلة والمواقف ...

٥ ـ وهنا تتصل مرحلة الفهم بمرحلة التقدير الفني اتصالا مباشرا ، فلا يكتفى من نص بقراءته وفهم معناه ، وانما لا بد من وقفة نقدية تبين أسرار جماله وعناصر بقائه وسمات انسانيته ولا تلتقي هـذه المواد ما لم ينسجم مضمون النص وشكله، ولا يفطن اليها مالم يقف المدرس والطلبة وقفةخاصة عند العاطفة والخيال والتركيب والبناء والموسيقى ... وما الى ذلك مما يقربنا من درس النقد الادبي ـ كما سنرى .

للمدرس نظرته النقدية المحترمة ، ولكن للطالب نظـرة يحسُن انْ تحترم وان تستثار لانه يعرب بها عن واقع النص من نفسه ، ولا يبعد ان يضيف بذلك جديدا ـ ورب طالب أرهف حسا من الكبار وأصدق هاجسة .

اذا فعلنا كل ذلك اهتم الطالب بالنص وأعجب به وتذوقه وأحب درسه.

ان الذوق الادبي أمر لا يستهان به في التربية الحديثة وان رعايته هدف مهم من أهداف درس النصوص •

ان من المناهج والكتب ما تختار نصوصا تقف بالغاية منها عند ادنى حد من التذوق وتدع الباقي الى الطالب يتصرف به كما يشاء • انها تقدم له المفتاح ، وعليه ان يدخل •••

ويبدو ان المعنى الذهني اصبح ـ نتيجة تأكيده في الدراسات السابقة والوقوف عنده وحده في كثير من الاحيان ـ غاية يقف عندها كل شيء ، ولذا وجب تنبيه المدرسين الى ضرورة الوقفة الفنية المتكاملة • أي رعاية الشكل وبيان ما ترك من جمال، مرتبطا ارتباطا تاما بالمضمون، وتنبيههم كذلك الى ان هذه الدعوة ليست الحاحا على الشكل وحده ، وان الشكل لا يعنى هذه الاصطلاحات الجامدة التي طالما كررها البلاغيون القدماء من جناس وطباق••• وانما هو مدى مامنح من حيوية ومدى ما لهذه المصطلحات من قوة ونفوذ ـ كما سنرى لدى فصل « البلاغة والنقد الادبي » •

٦ ـ والحفظ شرط في درس النصوص ، لاكثر من سبب :

أ ـ انه دليل الفهم والاعجاب •

ب ـ لان للانسان حافظة يجب ان تنمى وتستثمر ، ومن خير ما تستثمر به حفظ النصوص الجميلة •

جـ ـ ينمي الحفظ ثروة الطالب اللغوية والادبية ، فيعينه ذلك لدى الانشاء والنقد •

د ـ ويعينه على القواعد النحوية اذ يكون شاهدا جاهزا ، ومثلا يقتدى وانموذجا يقاس عليه •

هـ ـ يحتاج الانسان لسبب وآخر ، عاطفي أو فكري ، فردي أو اجتماعي ، الى ان يستشهد بجميل الشعر او النثر •

وللطالب في المتوسطة والثانوية ماض ـ كما في كثير من الدروس والاحوال ـ في الحفظ، فقد رأى ذلك جيدا في درس المحفوظات (الاستظهار) وهذا الماضي قد يسهّل المهمة وقد يصعبها : يسهلها لان الطالب يكون فيه قد ألف الحال ولم يفاجأ بها ، بل لعله حفظ كثيرا حتى اعتاد الحفظ ، ويصعبها لتمكن عادات سيئة منه في تلك المرحلة ، وان عليك ـ قبل أن تجتذبه اليك والى السليم من طريقة الحفظ ـ ان تقتلع تلك الجذور ، فكثير من طلابنا عودوا على الحفظ السريع جدامع خطأ في النحو وخطأ في الوزن كأن المسألة مسألة حفظ ليس غير .

اما هنا ، وبعد ان سرت مع الطالب وحققت درجة ما من اعجابه بالنص ، فانك قد يسرت مهمة الحفظ ، وكثيرا مايحفظ الانسان البيت والبيتين والاكثر دون ان يبذل جهدا اذا كان ذلك بدافع من الاعجاب ، ويكون هذا الحفظ كما يجب من حيث الايقاع والنحو اذا سار على نهج القدوة التي قدمها المـــدرس .

تطلب ، اذا ، الى الطلاب حفظ المقطوعة ، والمعقول ـ كما هو في كل شأن من شؤون التربية الحديثة ـ أن يكون طلبك لينا بعيدا عن القسوة والتهديد بالرسوب أو الضرب ، أي أن الحفظ يجب ان يسير متمما للخطوات كأنه امر طبيعي ، وان يقع للطالب طواعية من دون أكراه ـ قدر الامكان . ونقول « قدر الامكان » لانه لا يمكن ان يتحقق الحفظ على هذين المثالين في يسر ، لان الطلبة متفاوتون فيه ، وعلى المدرسين ان يراعوا ذلك ، واذا حصل في الصف من يصعب عليه الحفظ لسبب من الاسباب كأن يعتقد انــه لا يستطيع الحفظ مهما يبذل من جهد ، فعلينا هنا ان نكون هينين ، وان نكست ثقة طالبنا ، وان نعمل على إبطال ظنه بأن (تتدرج) معه حتى يستعيد

الثقة بنفسه .

ليس الحفظ مسألة يستهان بها في هذه المرحلة من مراحل الدراسة لانه ، زيادة على ما سبق ذكره من فوائده يملأ وقت الطالب ويسد فراغه ويتسامى بكثير من شؤونه ـ فهو ضرب من الفنون الجميلة « والهوايات » الرفيعة .

ان الطالب ـ في هذه المرحلة ـ ما يزال طريا ، وما زالت حافظته تلتقط سريعا ولمدة أطول . ان هذا الذي يحفظ في هذه المرحلة هو الذي يبقى طويلا معه ، ولا شك في أنه سيحتاج اليه في حياته الخاصة والعامة ، ويحتاج اليه عندما يتخصص في الدراسة الادبية ـ وقد لوحظ ان الذي يحفظه الطالب في مرحلته الجامعية لا يبقى طويلا .

كل هذه الامور والخطوات تمهد للحفظ وتسهله ، واذا آمن بها المدرس ، انعكست آثارها في طلابه . وليس من الوهم أن نقول ان من الطلبة من يحفظ مقطوعة خلال الدرس نفسه ، ومنهم من يحفظ جزءاً منها . واذاً ، حسن بالمدرس أن يستكشف هذا بأن يسأل طلابه عما حفظوه وان يختار منهم من يقرأ المقطوعة حفظا ـ مع مراعاة الشروط اللازمة للقراءة . فاذا نجح الطالب في قراءته شجعه ، واتخذ منه الآخرون قدوة . أما اذا تلكأ او وقف لدى منتصف الطريق ، فيجب أن يعذره ويعده بالاستماع اليه في درس مقبل.

أن يحفظ طالب أو أكثر نصاً خلال الدرس نفسه ممكن وجميل وجدير بالرعاية ، ولكن يخشى ـ معه ـ ان يعتقد المدرس أنه واجب ، فيرهب به مجموعة طلابه ؛ وأن يعتقد الطالب أنه سبب تميز نادر فيستعد له مقدما او ان يبدأبالحفظ في الدرس نفسه منذ القراءة الاولى متهيئا للمبارزة ، فما تكاد تقترب خطوة الحفظ حتى يرفع إصبعه من دون طلب ـ وفي هذا ضياع

لما يرجى من الدرس ومن الحفظ .

٧ ـ نعود ، بعد ذلك ، الى النص كاملا ، نقرؤه مكتوبا ، ولا بأس من ان يبدأ المدرس نفسه القراءة ثم يقريء عددا من نابهي طلابه على أحسن ما يجب ان تكون عليه القراءة (انشاداً أو القاءً) مع ضبط الوزن والنحو والدلالة على الفهم والاعجاب . ولهذه القراءة الاخيرة فوائد ، منها :

أ ـ أنها تأتي بعد ان عرف الطلبة « جزئيات » النص ، وهذا ما يجعلهم يستقبلونه بذهن متفتح .

ب ـ ان يصلح المدرس ما يمكن ان يكون باقيا من خطأ ... (ومن هنا ، لابأس في ان يقريء المدرس عددا من الطلاب من غير تعيين ليرى مدى نجاحه لدى المجموع اذ ان النابهين لا يكونون وحدهم دليل النجاح) .

جـ ـ ان تكون الاساس الذي يطلب بموجبه المدرس الى طلابه قراءة النص في البيت أو حفظه . اذ ان هذا الطلب لايقع الا بعد الثقة من تمكن الطلاب ، والا حسن ان يعاد الدرس مرة أخرى ـ فلا فائدة من قراءة نص او حفظه مالم يكن قد نفذ الى النفوس .

٨ ـ يقارب الوقت أن ينتهي فيتحدث المدرس حديثا عاما عن المقطوعة ويعين الواجب البيتي الذي يقوم ـ عادة ـ على الحفظ مع الفهم .

واذا صعب أن تكون قاعدة عامة لطريقة الحفظ فليس صعبا ان نسدي بعض النصائح العامة التي يمكن أن يجد فيها كل طالب شيئا من نفسه .

يوصى المدرس الطلاب بقراءة النص في البيت قراءة واعية مضبوطة الشكل على النمط الذي يجب ان ينشدوا به النص (أو يلقوه) في الصف او في المحافل .

٩ ـ اذا حان الدرس التالي ، بدأه بمقدمة قصيرة استذكارية تقوم على

ما اختتم به درسه السابق من اعجاب بالنص ، وتوجيه سؤال او سؤالين .
ثم يبدأ الاستماع ، ويحسن ان يبدأ بالنابهين ممن هم أحسن اداء واكثر انسجاما على ألا يدخل الى نفس الطالب النابه الغرور ولا يشعر الطالب غير الراغب بالنصوص بالعجز وبما يثبت شعوره في ظنه .

ولا بأس من أن يلقي بعد القراءة اسئلة تتصل بالمعنى أو بالمبني على الا يطغى ذلك على الحفظ وعلى حسن أداء الحفظ .

ولا بد من ان تتجنب عادة سيئة في « التسميع » توطدت لدى عدد من المدرسين : إقرأ . اقرأ بعد البيت الفلاني ، ماذا يأتي بعد السطر الفلاني . أكمل من حيث انتهى فلان ... ان نستمع الى الطلبة ونمتحن حفظهم ونحن ننظر في كتاب النصوص لان هذا يضعف الثقة بالمدرس نفسه . ان المعقول ان يكون المدرس حافظا للنص ، والمعقول جداً ان يتلوه مرة (أو اكثر) معتمدا حافظته .

خاتمـــة :

ان النصوص درس نقـد وإنشاد أو درس إنشاد فقـط ان اردت الاقتصار على كلمة واحدة من الكلمتين ـــ فلنتأمل .

الفصل السادس الادب والنصوص

(تاريخ الأدب)

بعد دراسة الفصل الأول من هذا الكتاب ، نلاحظ :

— ١ —

يراد من كلمة « أدب » عندما يكون اسم الدرس « الادب والنصوص » ما يراد منها في أبسط تعريفاتها : ما وصل الينا من شعر العرب ونثرهم •

وتقول : ان هذا المعنى لايقتضي التسلسل الزمني لدى وضع المنهج او تأليف الكتاب المدرسي • ولقولك هذا شيء من الصحة ، ولكن المعقول أن يتبع التسلسل الزمني أيضاحا لكلمة « أدب » وربطا للنص بها ، ولشيء من العلم بالتاريخ الادبي مما لابد منه لمثقف ؛ ويتحقق الهدف من الدرس في اطلاع الطالب على لون من تراث أمته خلال عصوره التاريخية ووقوفه على عوامل القوة والضعف في ذلك •

وبهذا اختلف كتاب « الادب والنصوص » عن كتاب « النصوص » ، وكان البارز فيه :

١ ـ تبويب المادة حسب العصور التأريخية : الجاهلي ، الاسلامي ، الاموي ••• الخ •

٢ ـ مقدمة عن كل عصر مما هو قائم فيه من صلة بين الادب والسياسة والمجتمع ••• وعمّا هو حادث فيه من تبادل مع العصور الاخرى •

٣ ـ لا نقف من النصوص عند الأحسن فقط • واننا اذ نوجه لهـذا

الاحسن اهتمامنا ، لاننسى وقفات لدى النصوص الرديئة لتتضح صفات عصر من العصور في ذهن الطالب لدى ايجابها وسلبها ، وليكون ذلك وسيلة لسعة الافق وضربا من عوامل تنمية الذوق ـ على قاعدة « والضد يظهر حسنه الضـد » .

٤ ـ دراسة مفصلة للبارزين الكبار من الادباء لبيان صلة حياتهم بأدبهم وبعصرهم وبيان أهم اتجاهاتهم ومزاياهم الفنية ـ وما يرد منها الى العصر أو الى الموهبة الخاصة .

يساعد على الاهتمام بهذه المواد ويدعو اليه تقدم سن الطالب عما كانت عليه في الدراسة المتوسطة ، زمنا وعلما ، والضرورة التي تدعو الى تزويد الطالب بالعناصر الحضارية والثقافية والتأريخية مما هو معروف لدى الامم المتقدمـة .

وربما لاحظ المتتبع لتاريخ تدريس الادب في مدارسنا ميلا واضحا للتخفيف من الجانب التأريخي ، وأننا لم نعد نطلب من هذه المواد الاربع الا أقل حد من حدودها على حين كنا نكثر من التفصـيل فيها وفي مـواد أخرى لم يبق لها مكان من كتبنا وكانت تجعل من الدرس درس أدب بالمعنى العام يتضمن مظاهر الحياة العقلية في كل أنواعها وفنونها اللغوية والشرعية والمنقولة : النحو والصرف ، البلاغة ... الجغرافية والتاريخ .. الخ كما بدا واضحا في أهم ما كتب في الموضوع : « المفصل في الادب العربي » .

لقد كان اسم الدرس : تاريخ الادب العربي . وللدرس بهذا الاسم أضراره ، وأقل هذه الاضرار طغيان المادة التاريخية على النصوص نفسها ، وشغل الطالب بما لم يكن أساسيا في درسه ، وضياع فرصة قراءة النص وتفسيره وفهمه ونقده وتذوقه ... وربطه بالعصر ربطا فنيا .

المناسب ان ننقل هنا أسطرا من مقدمة لأول كتاب مدرسي في العراق بهذا الاسم:

« هذا كتاب مدرسي للادب العربي ، وهو تاريخ من حيث تسلسله

أما اليوم فقد فضل فيه ان يكون : « الادب والنصوص » • ومن الزمني ، اذ يبدأ بالعصر الجاهلي ••• وهو تاريخ من حيث انه يعطى فكرة عن العصر الذي قيل فيه الادب ، وعن أهم مزايا ذلك الادب في ذلك العصر ، ثم شيئا عن صلة العصر بالعصر الذي يليه •

هو تاريخ بهذا المعنى ، وهذا أضعف معاني التاريخ لاننا لو أردنا أن نجعله تاريخ أدب بالمعنى الصحيح ، لأفضنا في الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية ، ولافضنا في تراجم الادباء وصلة بعضهم ببعض ، ولتقيدنا في اختيار الامثلة بما يجلو حياة العصر وتقاليده ولغته من دون عناية تذكر بالبقاء والجمال والذوق الحديث •

وحينئذ يبدو الكتاب جافا ثقيلا ، مزدحما بالمعلومات مثل أكثر ما كتب في تاريخ الادب ، ولكانت صلة الكتاب بحياتنا الحاضرة ضعيفة جدا ، ولضاق الطلبة بغريب اللغة وغريب التقاليد ، ولكان عملنا كمن يريد أن يؤلف في التاريخ لمختصين في الكليات ـ ولم يكن هذا من أهدافنا ، ولم يكن هذا مما تستسيغه سن الطلبة ، ولا مما تقبله المناهج الحديثة في التدريس الثانوي •

ان أهم ما يعنينا من دراستنا الثانوية للادب العربي : النصوص التي بقيت على الدهر ورغم القرون العديدة التي مرت عليها • نقرؤها اليوم فنتذوقها ، ونعجب بها ، ونحس بأن في أنفسنا شيئا منها ، وانها البقية التي تربط أجدادنا بنا ، لانها وهي تصور بيئتها وتصور أهل عصورها ، يبلغ بها العمق بحيث تتحدى المحلية الضيقة الى عرض خلجات الانسان وأفكاره وعواطفه مما يخلد فيه وفي غيره لمدة طويلة •

ان نصوصا من هذا النوع تكون أقرب الى الطلبة ، وأوصل بنفوسهم . ولعلها أهم ما بقي من الادب . نقول : أهم ما في الادب ، لان التاريخ يأتي تاليا في اهتمامنا الحديث ، ولان الإغراق فيه أزهق الطلبة طوال سنين ...»

الخلاصة : ان « الادب والنصوص » وسط بين النصوص والتاريخ . ولعله غيرهما بمعنى ان هذا الدرس يأخذ من درس النصوص أشياء ويأخذ من درس تاريخ الادب أشياء دون ان يكون واحدا من هذين الدرسين بل انه يمكن ان يكون ذا طبيعة خاصة تميزه مجتمعا بشقيه عن كل شق مستقلا بنفسه » .

ـ ٢ ـ

في هذه المقدمة ضوء بل أضواء على الطريقة وتشخيص لمراكز العناية . ويمكن ان يكون تدريس الادب على الطريقة الالقائية ـ الاستنتاجية . بأن يبدأ المدرس بتقديم المعلومات اللازمة عن العصر وأعلامه ومزاياه في أغراضه واتجاهاته ولغته وفنه ، مؤيدا أقواله بالشواهد من النصوص المناسبة .

ويمكن ان يكون على الطريقة الاستقرائية ـ التكشيفية بأن يبدأ بالنصوص والوقوف عندها واستنباط مزاياها الذهنية والفنية بالسؤال والجواب واستثمار ما يمكن أن يكون لدى الطلبة من التفاتة ذكية أو معرفة سابقةثم يتوصل لدى الجمع والمقابلة الى المزايا العامة للعصر أو للأديب .

ولا شك في ان الاستقراء التكشيفي أرقى من الالقاء الاستنتاجي ، وأولى بالاخذ ، ولكنه أصعب على طلبة مبتدئين بالدرس ، وقد يستدعي التضحية بمادة تاريخية ضرورية، وقد يقتضي وقتا أطول من الوقت المخصص.

لذا حسن بالمدرس ان يجمع بين الطريقتين بحسب مقتضى الحالومستوى الطلبة على أن يكون أقرب الى الاستقراء والتكشيف وأميل .

أما النصوص فتدرس على الخطوات التي رأيناها في درس النصوص

مع زيادة في تأكيد ربطها بعامل الزمن ، وبيان رداءتها ـ عندما تكون رديئة وأسباب هذه الرداءة وبيان انها لم يؤت بها هنا لذاتها وانما جيىء بها لتشمل ظاهرة غير حميدة وجدت يوما ما .

ويتبع ذلك (أو يسبقه) أداء حسن لدى القراءة (انشادا أو القاء) يدل على تمثل المعنى ويحسن الايقاع الموسيقي عندما يكون النص حسنا رائعا ، اما اذا كان رديئا فيكون حسن الالقاء بتبشيعه في أذن السامع وذوقه وتجسيم عناصر الرداءة ـ ويكون الالقاء ـ بهذا ـ عونا على الدراسة نفسها .

واكبر ما يخشى في دراسة النصوص ان يتهيأ مدرس حسن الصوت حسن الاداء ، ولكنه فاسد الذوق ، وحينئذ قد يقرأ نصا بحماسة المعجب أو همس العاشق فيتأثر به الطلبة من حيث يعلمون ولا يعلمون .

اننا ندرس النصوص الرديئة في حذر شديد وتعليق صريح ودقيق يفضح منها سوء التركيب واللعب اللفظي ، والتقرير التعليمي والحكم الساذجة . على ألا يدفعنا الجانب النقدي الذوقي على نسيان الرابط التاريخي للنص المدروس .

وبعد الانتهاء من دراسة النص يوجه المدرس سؤالا او سؤالين يختبر بهما مدى ما استوعب الطلبة ومدى متابعتهم اياه ويطلب الى أحد المتفوقين منهم أن يقرأ النص قراءة حسنة ، ثم يوجه سؤالا أو سؤالين آخرين رابطا بين النص وعصره وصاحبه .

ولا بد للمدرس من أن يفسح للطلبة مجالا لان يسألوا عما يصعب عليهم ، فهذه الأسئلة تنبه المدرس الى ما فاته وتؤكد ما يجب أن يؤكد .

ويستحسن ان يقوم الواجب البيتي على قراءة المادة في الكتاب المقرر قراءة دقيقة وحفظ ما يجب حفظه اذ لا يشترط في الطالب أن يحفظ النص كله ، فقد يكون أحيانا طويلا ، وقد يؤتى به أحيانا زيادة في التوضيح ، اما

الذي يحفظ منه فالمعقول ان يكون محدودا بالنسبة لعموم الطلبة وترك حفظ المزيد لمن يود ان يتقدم أكثر أو أن يشبع ميلا الى الادب أكبر .

ولا بأس في أن يوجه الطالب النابه الى كتب خارجية تتصل بالدرس وتزيده علما .

وعندما يحل الدرس التالي يراجع المدرس الطلبة ويتأكد ضبطهم أجزاء الدرس ويستمع الى محفوظهم ويتشدد في أن يكون المحفوظ مناسبا وأن يؤدى الاداء المناسب وقد تستغرق هذه المراجعة درسا كاملا اذا استدعت الحال ، وقد يكتفي منها بدقائق محدودة .

ولا بأس في أن يطلب المدرس الى طلبته ان يحضروا بعض الدروس في الكتاب قبل دراستها في الصف لانهم قد أصبحوا في مستوى علمي يساعدهم على ذلك ، على الا يكثر من مثل هذا الواجب ، والا يتركه من دون متابعة واختبار . فاذا تبين له قصور الطلبة في ذلك أضرب عنه .

خاتمـــة :

درس « الادب والنصوص » مؤلف من كلمتين نأخذ فيهما من الادب والتاريخ ما يكون أطارا للنص يعين على فهمه ، ولا نأخذ من الشواهد الرديئة الا القليل الذي يمثل عصره ويزيد في وضوح الجيد .

وتقع العناية الاولى بالنصوص فهي الصميم وهي الاساس ، ولكنهـــا ليست كل شيء ، اذ لا بد أن يبقى الدرس درس « ادب ونصوص » .

أما مسألة « تاريخ الأدب » فقد اصبحت بعيدة كأن ذلك ضرب من رد الفعل للعناية الخارقة بالتاريخ على حساب النص . ولو كتب لها ان تعود بالاسم فلن يكتب لها ان تعود بالجسم .

الفصل السابع النقد والبلاغة

بعد دراسة الفصل الاول من هذا الكتاب نلاحظ :

(١)

النقد في أبسط مدلولاته وأقصر غاياته أن تقرأ (أو تسمع) نصا من قصيدة أو قصة أو مسرحية وما الى ذلك مما يدخل في الادب الانشائي فتنفهم وتعرف الجميل من القبيح فيه والجيد من الرديء ، ثم أن توصل ما فهمت الى الآخـرين •

فهل لهذا ضرورة في أن يدرس ؟ نعم ، لان الطالب لا يستطيع أن يقوم بهذه العملية وحده ، فلا بد من اعانته بتقديم الاصول العامة وايصال خبرات المتخصصين اليه • وضرورته في هذا تقرب من ضرورة مواد اللغـة الاخرى• وكل ما في أمره أنه يستدعي مرحلة زمنية أكثر تقدما ، فلا يمكنك ـ مثلا ـ تدريسه في المتوسطة وان كان اعطاء شيء منه على وجه غير مباشر ـ كما في النصوص ـ ينفع ويكون مقدمة للدرس الرسمي فيما بعـد • وضرورته هذه ضرورة المواد الاخرى في الصف كما هي في خارجه ، وقد تكون الحاجة اليه في الخارج غير قليلة لانه ذو دلالة على مجموع ما انتفع به الطالب ، ودلالة على شخصيته في التصرف الادبي والفكري ـ زد على ما هو أساس من اسسه ، أي تربية الذوق واستثمار الموهبة الفطرية للمتميزين بالنقـد وتنميتها والانتفاع بها حاضرا ومستقبلا •

وهناك ضرورة أخرى وردت صريحة في مقدمة أول كتاب أقر للنقـد

الادبي في العراق : « هناك موضوعات واصطلاحات وقضايا أدبية دخلت الثقافة العامة ، وأصبح علم الطلبة بها ضرورة • فكثيرا ما ترد كلمات : الشعر الغنائي ، الملحمة ، المسرحية •• القصة •• المقالة •• الشعر التعليمي •• فيكون من المناسب أن يعلم المرء شيئا عنها وعن تاريخها وأهم خصائصها وأشهر ما أشتهر ومن اشتهر فيها •

وليس هذا العلم لمجرد العلم ، وانما هو معين للطالب في أن يتبين طريقه الادبي فيتزود ما تجب قراءته من آثار لا بد من قراءتها ، مما يجب أن تستوي معرفته به مع أي طالب في أنحاء العالم المتحضر من آثار دخلت في التراث الانساني ••• يعرفه ويعرف كيف يقرؤه وكيف يتمثله •• وكيف تنكشف له نفسه خلال ذلك ، فيرى ما يمكن أن يلقى هوى من مؤهلاته واستعداده وما يمكن ان يبرز فيه وينصرف اليه ويخدم أمته عن سبيله •• »•

ومع كل هذه الفوائد ـ وما اليها ـ ، لم يدخل النقد مناهج الدراسة عندنا مبكرا ، وذلك لاسباب منها :

١ ـ ان دراستنا كانت جامدة ، ضيقة ••

٢ ـ ان القضايا الادبية لم تكن على ما هي عليه اليوم من السلطة والنفوذ والشيوع •

٣ ـ لم تكن للقائمين على شؤون تدريس اللغة العربية خبرة بالثقافة الغربية وخبرة بالثقافة النقدية ، ولم تكن الثقافة الغربية قد اجتاحت ثقافتنا وفرضت نصوصها ومصطلحاتها على شبابنا •

٤ ـ الاكتفاء بالبلاغة •

٥ ـ الاهتمام بما هو أمس بالحياة اليومية والحاجة الملحة كأنهم نظروا الى النقد على أنه ضرب من الترف • علما ، ان الغرب نفسه لا يزاول

دائما درسا اسمه « النقد الادبي » ، والسبب في ذلك ان أهله يلمون بمصطلحات هذا الفن ونظرياته ، ويزاولون عمليته خلال دراستهم للادب ، وهو ينبثق من طبيعة أدبهم وطبيعة مناهجهم وطرائقهم في تدريس مواد لغتهم . اما نحن . فلا ، ولما ...

واذ تلقي هذه الاسطر ضوءاً على الاهداف من تدريس النقد الادبي وعلى أهم ما يجب ان تعنى به طريقة تدريسه ، تومىء الى أهم الشروط التي يجب أن تتوافر في مدرس هذه المادة بخاصة ، وهي :

١ ــ التذوق الأدبي والاهتزاز لأسرار الجمال في نص أدبي ، وان يكون قد جاء الى الادب وتدريسه حباً واختيارا لا كرها واضطرارا ومن باب انه لم يجد طريقا الى غيره ...

٢ ــ المقدرة على التقويم والتحليل ومعيشة تجارب الآخرين ...

٣ ــ المطالعة الكثيرة .. والمتابعة لما يجد ويحقق أو ينشر ... ولما يترجم الى اللغة العربية ترجمة جيدة من أدب انشائي او تعليمي ــ في حالة استحالة التمكن من قراءة هذه الآثار وأمثالها بلغة أجنبية .

٤ ــ من المدرسين من يصر على تدريس « النقد الادبي » لانه يدرس « البلاغة » او لانه قديم في تدريس اللغة العربية او لانه يرى في هذا الدرس ما يشبع من غروره او ما يمنحه نوعا من التميز ... وكل هذا باطل يفسد الغاية التي وجد الدرس من أجلها ، ويجعل الضرر أكثر من النفع .

٥ ــ ومنهم من يعده مجالا فسيحا يصول فيه ويجول كما يشاء دون حسيب أو رقيب فيرفع من يريد ويخفض ما يريد كأن المسألة ادعاء «وثرثرة» ــ وهذا غير صحيح .

(٢)

اما البلاغة ، فهي ، كما هي ، وكما تدرس في المدارس ، درس يتناول

ثلاثة « علوم » هي : المعاني والبيان والبديع . ويتفرع كل علم الى مواد معروفة . ففي المعاني الخبر والانشاء ، الذكر والحذف ، التقديم والتأخير ، القصر ، الوصل والفصل ، الايجاز والاطناب والمساواة . وفي البيان التشبيه والمجاز والاستعارة والكناية .. وفي البديع محسنات معنوية مثل التورية والطباق والجناس... وتأكيدالمدح بما يشبه الذموحسن التعليل؛ ومحسنات لفظية مثل الجناس والسجع والاقتباس وحسن الابتداء ...

ولقد ورثناها هكذا وتداولناها كما هي وربما عدلنا او بدلنا قليلا .

أما « الجوهر » فقد بقي هو إياه ، أي جافا جامدا « محترقا » ، وهو على أسوأ ما انتهت اليه البلاغة : أي مصطلح وتعريف ومثل ، وكأن هم الدرس - ان لم يكن همه الوحيد - يقف عند هذا ، وكأن الدرس وجد - يوم وجد - من أجل هذا ولم تكن للبلاغة رابطة بالحياة وبالذوق ، وكأن لم يكن مهما ان تتخذ المصطلح وسيلة نعرف بها ما وراءها وما وراء المثل الذي توجد فيه من حياة وعواطف وأخيلة وافكار - كأن لم تكن البلاغة نقدا ؟ !

أحسّ المربون بهذا وساءلوا ما اذا كان ممكنا ان يلغى هذا الدرس . ولقد ألغته أمم من قبل ، فبقي أثراً ليس غير أو جزءاً صغيرا من موضوع عام.

ويبدو أن إلغاء درس من دروس العربية اسمه « البلاغة » لايخلو من مجازفة ، فقد يثير ذلك المحافظين الذي اكتسب بنظرهم نوعا من« التقديس » - على مر الزمان .: هذا الى أن العيب لايكمن في الاسم (البلاغة) نفسه وانما في الجمود والتحجر والاحتراق ، واذاً فليس مستحيلا ان يوجد يوما من يعيد اليه الحياة ويعود على يديه - كما بدأ - نقداً او ضربا حياً من ضروب النقد.

وهنا رأى عدد من أهل الحل والعقد الجمع بين « النقد والبلاغة » .

فهل يمكن الجمع ؟ يبدو أن الجمع بين مصطلحين ــ فرّق بينهما الدهر طويلا ــ في اسم واحد لايخلو من تعسف ولا يعدو كثيرا أن يكون وسيلة سهلة لترضية بين أطراف متنازعة وإلافالنقد كما يريد المعاصرونشيء والبلاغة كما وصلت الينا شيء آخر • اما اذا أردنا ان نكون أوسع أفقا وأعرف بتطور المصطلحات فاننا يمكن ان نكون بين واحد من اثنين :

١ ــ ان تقتصر على اسم النقد وندخل فيه ما هو جدير بالدخول من مواد البلاغة باعتبار أنها لون من النقد وأنها جزء منه وأن مصطلحاتها نافعة يفيد منها النشء ، ويجد أمثلتها وتطبيقاتها وهو ينقد نصا من النصوص •

٢ ــ ان نوسع كلمة بلاغة وندخل تحتها كل موضوعات النقد الادبي ، وبهذا ، ندرس تحت مدلولها كل ما يقتضي النص في الدراسة الحديثة •

وقد يكون أنصار الرأي الاول أكثر • الا ان الذي حدث هو الجمع بين الكلمتين في اسم واحد : « النقد والبلاغة » ولكنك اذا رجعت الى مواد المنهج او « تصفحت » الكتاب المقر بمقتضاه رأيت ان في الجمع اعتباطا كثيرا ، وأن مواد النقد ومواد البلاغة حشرت خلطا على غير صلة حتى لتفضل الفصل على هذا الوصل ، وهو ما اختاره العراق فكان له كتاب في البلاغة وكتاب في النقد الادبي وقد سمح له ذلك في أن يولى كل موضوع عناية لم تتوافر لدى الخلط ــ وان وعد « بالتوسع بالبلاغة بحيث تعود ــ بشكل من الاشكال ــ الى حظيرة النقد » •

(٣)

وفي ضوء هذه المقدمة تسير طريقة التدريس • وليكن واضحا لدينا ــ وإن فصلنا بين النقد والبلاغة ــ أن الاساس في الدرسين الالتقاء ، وان

ذلك يقتضي السير بالبلاغة الى ما وراء المصطلح ، واقتناع النقد بالمصطلح .

ثم اننا اذا نظرنا الى مواد كل من النقد والبلاغة ، رأيناها على طبيعتين توشكان ان تكونا مختلفتين . فهما يستدعيان مرة أمورا نظرية مجردة لاعلم للطالب بها ولا مواد لديه فيها مثل : تعريف النقد ، وتعريف البلاغة ، الفرق بينهما ، الادب والغاية منه ... الخ ومواد يمكن ان نسميها عملية مثل الاستعارة ، القصة القصيرة أي مما سبق للطالب أن ألم بنصوص تحتويها وتدل عليها .

ولابد من أن تختلف طريقتنا في المواد النظرية عنها في المواد العملية . فلابد لنا — في الاولى — : من دراسة ما جاء عنها في الكتاب المقر دراسة جدية والاستعانة على فهمه وتفهيمه بكتب أخرى ، فنحدد النقاط الاساسية ونسعى لان نكون ازاء الطلبة على أوضح ما يكون مع ابتعاد عن اللهجة الخطابية « والثرثرة » .

تثبت المادة المتهيئة لدينا في دفتر الخطة ، وندخل الصف ونسعى لان نكون « بسيطين » نقدم مادة « بسيطة » يمكن أن يفهمها أي طالب اذا أصغى اليها ، ولا نرعب الطلبة بالتعريف وشرح التعريف « صما » .

واذ يحسن الالقاء ، فليس المقصود به الالقاء التام وانما لابد من اشراك الطلبة بين الحين والحين فيما يمكن ان يكون لهم فيه شيء ، لانهم على أي حال درسوا النصوص والأدب ووقفوا من كل ذلك وقفات نقدية . واذا فلنبدأ بهذا او لنستعن به واذ ننتهي الى التعريف نطمئن الى أنهم أدركوا ما ذهبنا اليه تاركين التفصيلات الى الزمن .

ولا بأس في ان نخصص وقتا مناسبا من الحصة لقراءة ما جاء في الكتاب المقر عن الموضوع ومناقشة ذلك وتوضيح ما يمكن أن يكون غامضا من

سطوره أو أفكاره •

اما في الامور التي يمكن أن يقرها المنهج وتكون بعيدة عن متناول الطالب مثل « تاريخ النقد عند الغربيين » و « المذاهب الادبية » فيحسن ان نعتمد فيها الطريقة الالقائية • وليحذر المدرس الحذر كله من أن « يتصرف » ولو قليلا بمصطلحات الادب الغربي استعمالا أو شرحا لان هذه المصطلحات دقيقة تقتضي علما بالمادة نفسها في اللغة الاجنبية نفسها ؛ وللغربيين فيها بحوث وآراء ، فليس سهلا ان يجمح متحدث عربي عنها وان يعتمد خياله او ثقته بنفسه ، لان المسألة أخطر من ذلك ، وخير له وللطلبة ان يقف عند مادة الكتاب المقر وان يفهمها جيدا ويستعين بما ترجمه المختصون عنها •

أما فيما يمكن أن يعد عمليا من جوانب درس النقد الادبي مثل : القصة القصيرة ، المسرحية ، المقالة ••• مما يمكن ان يكون الطالب قد قرأ — او يقرأ — شيئا من نصوصه ، فيحسن جدا بالمدرس أن يبدأ بنص ، وان يهيىء للطلبة قراءة هذا النص ويتخذ قراءتهم منطلقا باسئلة يوجهها اليهم ولا يعدم ان يسمع أجوبة جيدة •

قرأتم القصة الفلانية ؟ هل أعجبتم بها ؟ هل تأثرتم ؟ كيف بدأ المؤلف وكيف انتهى ؟ ما الحادثة فيها ؟ أهي كل سر في الجمال ؟ هل هناك مواقف نفسية ؟ كيف كانت لغته ؟ ••• الخ الخ ومن مجموع الاجوبة وما يستطيع ان يضيفه المدرس وهو يقود طلبته ويعلق على أجوبتهم يمكن ان يخلص الى تعريف القصة القصيرة والى أهم مزاياها •••

ولا شك في أن القراءة والتأثر بالقراءة أهم ، لدى النقد الحديث ، من التعريفات والقواعد ومن جمود هذه التعريفات والقواعد •

واذا انتهى الدرس ، كان الواجب البيتي من هذه الطبيعة •

يطلب المدرس الى التلاميذ ان يقرءوا قصصا ... او مسرحيات ... وان يكتبوا خلاصة بما أحسوا وهم يقرءون وبما رأوا من مزايا . ويحسن ان يطلع المدرس على الحلول وأن يختار الجيد جداً منها لقراءته في الصف ــ ولا يبعد ان ينجلي الموقف عن قابلية ناقدة .

وقد يكون مناسبا ان يوحد المدرس بين حين وحين التمرين ، كأن يطلب الى تلاميذ الصف كلهم ان يقرءوا في البيت نصا واحدا ويكتبوا عنه ، ثم تقرأ في الصف الاجوبة الناجحة ويشترك الطلبة كلهم في النقاش ويتهيأ جو أدبي حي .

ويجب أن نلاحظ أمرين :

الأول : ان تكون النصوص المطلوب قراءتها نماذج عالية في بابها لكي تكون ذات تأثير في القارىء وتكون المثال الصالح ، ومن ثم تكون القواعد المستنبطة ذات قوة وسلطان ودوام .

الثاني : الا تدرس القواعد والامثلة على أنها أحكام نهائية جازمة معترف بها في كل زمان ومكان لا محيص لأي أديب من التصرف بها أو الخروج عن حدودها لأن في ذلك قتلا للنقد نفسه وتجميدا لاحكامه ومجافاة لواقع الاشياء ، اذ ان أديبا كبيرا اذ يبدع في أثره يبدع في قواعده وأجوائه وان الناقد يأتي ليحلل هذا الاثر ويبين عناصر الاصالة فيه وينبه الى الجديد منه ويدعو اليه ان وجده صالحا جدا .

ان الناقد يجب ان يكون مرنا ــ من دون ان يقع في « الفوضى » .

ان أخوف ما يخشى في تدريس النقد أن يقدم الى الطلبة على شكل رهيب يريهم إياه أمراً نظرياً مجرداً ليس لهم به صلة وليس بطاقتهم ادراك . ــ ان ذلك يضيع الفائدة ويولد الكره .

(٤)

للدرس البلاغي مرحلتان . كان القدماء اي المتأخرون من القدماء يقفون عند المرحلة الاولى ويعدونها نهائية لا أمر بعدها . وهم في ذلك يقدمون تعريفاً وأمثلة وفروعا وأمثلةعلى الفروع ، وعلى الطالب ان يحفظ هذا ـ كيفما اتفق ، فهم أم لم يفهم .

وحين جاء العصر الحديث ظلت البلاغة تدرس كما كانت ، وظلت شروح القزويني هي السائدة . ثم بدأت محاولات للتخفيف ومحاولات لتحسين الطريقة حتى كانت قمة ذلك في « البلاغة الواضحة » وقد تبنت الطريقة الاستقرائية .

و « البلاغة الواضحة » مهمة في بابها ارتضاها كثير من الاساتذة وتأثر بها و « سرق » منها كثير من المؤلفين وهي أشبه « بالنحو الواضح » في سلبها وفي ايجابها ، وأكبر العيوب ـ في سلبها ـ وقوفها عند حد محدود . وليس لها من وراء معرفة الطالب القاعدة والمثل عليه أية غاية .

اننا اليوم لانستغني عن هذا الحد المحدود من البلاغة ، ويحسن بنا أن نعلمه الطلبة وان نتبع في ذلك الاستقراء ـ مع التكشيف فليس من الصعب ان يسهم الطالب في الدرس وان يجيب عن اسئلة توجه اليه فلقد مرت معه وجوه البلاغة في الدروس الاخرى كالنصوص والمطالعة بل انه قد زاول وجوها منها ـ من حيث يدري ولا يدري ـ في درس الانشاء .

نأتي (على السبورة) بالشاهد والمثل ونضع إصبع الطالب عليه ، فكثيرا ما يكون قد مر به دون أن يعرف مسماه الاصطلاحي .

ثم نطلب اليه أن يأتي بمثله ونثبت الجيد من أمثلته على السبورة ثم

نبوّب ونقابل ونصل الى القاعدة ، والتمرين عليها •

ولنحذر من حصر الامثلة بما ورد في الكتاب أو بما أصبح معادا مكرورا لان في ذلك قتلا للمصطلح وابعادا له عن الحياة •

ويكون الواجب البيتي كما كان في درس القواعد ــ مع فوارق تعود الى الاختلاف بين طبيعة الدرسين •

اننا بهذه الخطوة نكون قد جهزنا الطلبة بالعلم بمصطلحات أدبية مقررة هي جزء من ثقافته وحضارته ــ وحياته اليومية أحيانا • ولكننا وقفنا حيث كان يقف المتأخرون من القدامى ، وبدأنا الطريق ولم نتمه • وهنا لابد من المرحلة الثانيــة التي تدعو اليها الاجيال التالية التي لم ترد أن تقف من البلاغة عند حد أولى فتبدو جامدة محدودة الفائدة ــ وقد دلّتهم على ذلك أمور ، منها :

١ ــ اتصالهم بالغرب واطلاعهم على تطور البلاغة لديه •

٢ ــ دراستهم النقد العربي والبلاغة العربية ورؤيتهم سبق النقد على البلاغة •

٣ ــ ما اتصف به المحدثون من سعة الافق وقوة الشخصية ومناقشة الامور دون قبولها كما هي •

٤ ــ اطلاعهم على النظريات التربوية الحديثة •

ان هذا الذي كانت تعلمه البلاغة أمر يسير ، اما الذي يجب ان تعلمه اليوم فهو بعد ذلك وأكثر من ذلك وأهم ، انها يجب ان تتخذ دليلا الى أسرار الجمال ، اننا لاندرس البلاغة لكي نقول : هذه استعارة وهذا جناس ، ولكي نأتي بأمثلة فيها استعارة وفيها جناس ••• ان ذلك عمل يمكن ان يسمى بليدا ، ونحن نريد ان تقوم العملية التربوية على الذكاء والحياة ، ولذا

فاننا ندرس في البلاغة ما أحدثه وجود المصطلح البلاغي كالاستعارة والجناس من جمال او (قبح) في النص الادبي • ان وجود صورة من صور البلاغة في نص من النصوص لايعني شيئا بذاته ولا قيمة تذكر في تشخيصة ، انما المهم معرفة ما أحدثه وجود هذه الوجه من تأثير ــ وهنا تقوم قيمة البلاغة الحقيقية •

كان المتأخرون من القدماء يقفون عند تحديد المصطلح البلاغي اذ يدرسون أو يؤلفون ويجمدون على مثل معين وأحكام مكرورة ؛ وكان منهم من تكون له همة في النقد ، ولكنه يقيم نقده على الاعجاب بصورة البديع والبيان كيفما جاءت ، ويزداد اعجابا اذا كثرت ، وقد يطالب الشاعر او الكاتب بهذا الاكثار ، ويعيب النص الذي لايحفل بالجناس والطباق وما الى ذلك مما كانوا يسمونه المحسنات •

وذلك ذوق لانعترف به اليوم ، لاننا لاننظر الى هذه الاشياء من حيث وجودها فقط ، ولا نعدها محسنات لمجرد أنها ترد في الكلام ، وقد اتضحت لنا شروط لابد منها للجمال • منها :

١ ــ ان تكون ذات صلة بنفس الاديب المنشىء •

٢ ــ الا تكون متكلفة مصطنعة •

٣ ــ الا يكثر منها على نهج يجعلها طاغية فتحيل الادب لعبا لفظيا •

ان البلاغة عادت ــ كما بدأت ــ جزءاً من النقد ان لم تكن هي والنقد شيئا واحدا •

خاتمـــــة :

ان إقرار درس للنقد خطوة في تاريخ الفكر الادبي لعصرنا ، ولكن هذا الدرس لايؤتي أكله اذا استحال قواعد وتعريفات ومصطلحات ؛ لأن الاساس

فيه أن يكون حياً وفي متناول الطلبة ، يجدون مادته في نفوسهم وفيما حولهم وفي دروس اللغة العربية الاخرى وفي مقدمتها الانشاء والنصوص • أما ما كان منه من الامور النظرية والثقافية الغربية فيجب ان يقدم واضحا ناضجا في لين وهدوء من غير ادعاء أو ثرثرة •

ومن اكبر الادلة على الجهل بالغاية التي أقر من أجلها درس النقد الادبي ، أن استحال ـــ في سرعة خارقة ـــ مادة جامدة ، وأصبحت أسئلة الامتحان فيه من نوع الاسئلة القديمة في درس «البلاغة» المحترقة و«القواعد» الميتـــة •

ثم كانت قمة الجهل في إملاء ملخصات على الطلبة يحفظونها صما ، وفي طبع مثل هذه الملخصات لتباع في الاسواق •

ان طبع الملخصات مضر في كل مادة ، وهو ينافي طبيعة الدرس اللغوي ، ويبدو سخيفاً جدا في « النقد الادبي » منه •

ولقد طورنا البلاغة بما فيه مفخر ، ولكن هذا التطوير بقي نظريا ، ولن نبلغ منه غاية تذكر مالم تصبح معه البلاغة جزءاً من النقد ، بل تصبح هي واياه كلمة واحدة : النقد •

حصة للتطبيق

تتميز التربية الحديثة بتطبيق ما تعلم من أمور نظرية ، بل انها لا تكاد تعلم من النظريات الا ما يمكن تطبيقه • وأقل ما في هذا ان يكون الـذي يدرسه الطالب في المتوسطة والثانوية في مستواه ، وأن يشعر هذا الطالب بأهمية ما يدرس ، والا فلا فائدة من شحن ذهن الطلبة بأشياء لا يحتاجون اليها ولايدركون مداها ـ كما كانت تفعل التربية القديمة في الترويض العقلي•

اننا لا نرهق الطلبة بما لا ينفعهم وما لا يفهمونه • وتتضح أولى أمثلة هذا في درس النحو •

لقد كان القدماء يقفون طويلا عند قواعد كثيرة منها العقيم ومنها المجرد والصعب البلوغ ••• وكان الطلبة يضطرون لبذل أقصى الجهود في حفظ أصم لا يفقهون من أمر مادته شيئا ، فاذا طلبت اليهم ان يعيدوا عليك مادرسوا اعادوه كما الببغاء • أما اذا أردت منهم تطبيقا او أخرجتهم قليلا عن النهج الذي حفظوا عليه ، فانهم يعجزون غاية العجز •

اننا لا نعلّم ـ ويجب الا نعلم ـ في النحو الا ما يحتاج اليه الطلبة لدى التطبيق ، واننا لا ندرس هذا الذي ندرسه لذاته ، ولا يمكن ان نتركه من غير تطبيق يرسخه في نفس الطالب ويعـوده على اسـتعماله في الوقت المناسب ، بل اننا نبعد هذا التطبيق عن الافتعال فنسعى جهدنا الى أن نضع الطلبة في وضع طبيعي يتطلب منهم استعمال ما درسوا •

اننا نرعى الجانب العملي من النحو ونتبع فيه طريقة منبثقة من كيان الطلبة ثم نقف عند تمرينات صفية وبيتية ٠

ولا نكتفي بذلك فنقرن درس النحو بدرس آخر نسميه « التطبيق » ، نخصص له ـ عادة ـ ساعة في الاسبوع يوجه المدرس خلالها الى الطلبة أسئلة عن المادة التي درسوها في النحو ويطلب اعراب أبيات من الشعر ٠

والفكرة سليمة ولكنها لا تستغل ـ لسوء الحظ ـ كما يجب حتى في هذا المفهوم الضيق للتطبيق لان كثيرا من المدرسين لا يستغلون هذه الحصة من أجل الغاية التي وجدت لها ، وانما يعدونها حصة من حصص النحو يدرسون فيها القواعد المقرة ، اكمالا للمنهج ـ وهذا غير صحيح اذ يدل على قصور في فهمنا لمعنى التطبيق ويبين نقصا في المنهج نفسه ٠

ويعد آخرون حصة التطبيق ساعة استراحة يكتفي بأن يوعز الى الطلبة أن يقرءوا ما يريدون ـ دون ضجيج ـ وفي هذا منتهى التقصير ٠

وكان الواجب يقضي على المدرس ان يدرك اهمية الساعة المخصصة للتطبيق ويعكس هذا الادراك على تلاميذه ٠ بل اننا لا نرتضي له أن يقصر حصة التطبيق على تمرينات النحو وعلى مواد المنهج المقرة ، وانما يجب ان تشمل هذه الحصة ما هو أبعد من ذلك وأوسع ، أي أن تكون تطبيقا للنحو عامة دون نظر الى صف او منهج ويكون المقياس فيه ما تفرضه الحاجة الآنية اذ تدل على ضعف الطلبة في هذا الموضوع او ذاك ، وعلى سوء استعمالهم لهذه الحالة او تلك ٠

ولا نقف عند هذا ، فليس التطبيق من لوازم النحو وحده ، وانما هو من لوازم المواد اللغوية الاخرى كلها : المطالعة ، التعبير ، النصوص ٠٠٠ النقد ، وانه الفرصة الثمينة التي تبين للطلبة وحدة اللغة العربية وتكامل

أجزائها ، وتدلهم على صلة اللغة بالحياة وحاجة هذه الحياة الى اللغة .

وتزداد الفائدة ويقوى الشعور كلما وسعنا جو الدرس ونوعنا من آفاقه.

ولكي يكون التطبيق على الوجه المرضي ، يحسن أن يكون المنطلق في حصته : قراءة أحد الطلبة لانشاء عمله في البيت لنفسه ، او إنشاده نصا اختاره وحفظه عن كتاب خارجي .

هو يقرأ ، ونحن نستمع ... ونسجل ملاحظاتنا .. حتى اذا انتهى اثنينا على ما يستحق الثناء منه ونبهناه الى ما وقع له من خطأ في النحو أو غيره ، سائلين عن بعض المعاني والصور ... واسباب الاختيار .. ثم نستعيد القراءة .. ويشترك الطلبة في النقاش مؤيدين ومفندين ــ مستعملين اللغة الفصيحة .

واذا كان النص المختار جميلا كان مناسبا أن يكتبه الطلبة في دفاترهم وان يقرأه بعضهم .

وفي كل هذا ما يخلق جوا أدبيا فيه المتعة والفائدة وفيه ما يغير نمط الدروس التقليدية الاخرى .

الفصل الثامن

النشاط

يقصد به الى كل ما ينظم للطالب لان يقوم به من نشاط خارج الدرس المقر لفروع اللغة العربية المعروفة • وقد سمي مرة النشاط اللاصفي ، ولكن لوحظ ان هذه التسمية كانت تستدعي الاستهانة به وتشعر بأنه أمر طارىء غير ذي بال ولا رابط له بالمادة الصفية ـ فتركت التسمية • وسمي مرة النشاط اللا منهجي ، وقد لوحظ على هذه التسمية ما لوحظ على التسمية السابقة ، على حين ان التربية الحديثة تنظر الى النشاط في اهتمام كبير ولا تقل أهميته عندها عن أهمية الدروس الصفية او المنهجية لانه مكمل لها ومحقق لما لا تستطيع تحقيقه ، ولهذا نصت عليه في المناهج الحديثة ورسمت خطوطه العامة كما نصت على المواد الاخرى من مطالعة وتعبير ••• الخ •

وتلح التربية الحديثة على العناية بهذا اللون من العمل المدرسي لانها رأت فوائده عمليا وتجريبيا ، ولانها تعنى بالطالب كلا ، تهيىء له الفرص لان ينطلق ولان يرى لدرسه مجالات واسعة ، وتعده ـ عن قصد وغير قصد ـ لان يعلم ان المادة التي يتلقاها داخل جدران الصف لا تبقى في حدوده ، وانما يجب ان تخرج ، وان هذه المادة الصفيّة وحدها لاتكفي ولا بد من الزيادة عليها وملء ثغراتها وتطبيقها وكسبها عنصر الحياة •

زد ان النشاط ـ بما له من جانب عملي يشحذ رغبة الطالب ويزيد من شوقه إلى التعلم ، وهو ـ في حقيقته ـ لا يعدو ان يكون اسلوبا جديدا لتقديم المادة اللغوية ، وبيانا أكيدا لاظهار وحدتها وشدة الترابط بين أجزائها ، وانه فرصة تربوية ثمينة لتنمية المقدرات

وتشجيع القابليات الخاصة ورعاية المواهب وما الى ذلك مما يدخل في باب مراعاة الفروق الفردية وما لا يستطيع الصف ان يفي به ـ وهذا ما لم تكن تفهمه العقلية القديمة اذ رأت فيه افسادا للعلم ومضيعة للوقت ـ وشتان .

والنشاط اللغوي متعدد الوجوه ، ومن أهم هذه الوجوه :

المكتبـــة :

من الخطأ الكبير ان يشعر الطالب ان الكتب المقرة كـــل شيء ، ومن الخطأ ان يحد بهذه الكتب وحدها . لذا وجب توفير فرص الخروج عن هذا المفهوم الضيق بأن يهيأ للطالب مجال الاتصال بالكتاب الخارجي ومجال اختيار هذا الكتاب ضمن التوجيه التربوي السليم في مراعاة المعاني الاخلاقية والنفسية زيادة على عنصر التشويق بالمادة والاسلوب والاخراج وملاحظة المرحلة التعليمية .

تعد للمكتبة قائمة مناســبة بالجوهري مما يحسن ان تضمه من الكتب والمجلات ، وتنظم فيها الكتب على أحدث طريقة ، ويوكل أمر ادارتها الى جمعية من الطلبة تحت اشراف مدرس .

ولا بد من أن يشجع الطالب على ارتياد المكتبة وعلى الاستعارة منهـا والاستمرار في ذلك حتى تكون المطالعة عادة فيه .

واخطر ما في المكتبة ان يتخذها المدرس مهربا ، أي انه يدفع بتلاميذ صفة اليها كلما أراد ان يتخفف من الدرس الصفي ـ كأنها ذريعة من الذرائع الرخيصة .

وأخطر ما في تعيين المشرف عليها ـ حين تكون له مكافأة ـ ملاحظة نفعه ماديا او معنويا . كأن الاشراف امتياز خاص يمنح لمن يراد « تدليلهم » .

ويتصل بمكتبة المدرسة زيارة المكتبات العامة والخاصة ...

الخطابـــة :

وسعي لتهيئة الموهوبين لحاجات البلد المقبلة .

ويمكن ان يكون للخطابة لجنة دائمة يختار أعضاؤها ـ كما هو مظهر تطبيقي للنحو ولون آخر من ألوان التعبير والقراءة السليمة ، الواجب ـ بناء على مقدراتهم وتشجيعا لما يحسه المدرس بهم ؛ كما يمكن ، بل يحسن أن تشمل أعضاء من خارج هذه اللجنة .

ولابد من تخصيص وقت لتدريب الطلبة ومن ايجاد فرص لاظهار ثمرات التدريب في حفلات شهرية أو سنوية ...

وليحذر المدرس غاية الحذر من التعصب لطالب دون طالب ومن ان يكتب الخطبة لطالب قصد ان يفوز في مسابقة او ان تفوز به مدرسته في مسابقة بين المدارس ـ ان في هذا عارا كبيرا ، ومؤسف ان يقع .

ويتمم فوائد الخطابة المدرسية حضور الحفلات الخطابية العامة ...

الصحافة :

وهي أنواع تبدأ بالورقـــة الجداريـة التي تعلق في الصف نفسه وتنتهي باصدار عدد (أو أكثر) له وجاهة المجلات الحقيقية .

ولابد من ان تؤخذ الصحافة مأخذ الجد وألا تقف عند حدود المظهر . ولابد من أن تقوم على نشاط الطلبة أنفسهم باشراف المدرس ، ومن العيب ان يكتب المدرسون للطلبة ، ومن العيب أن يجهل المشرف ـ او يتجاهل ـ ما يمكن ان يأتي به الطلبة سرقـة من هنا أو هناك فتضيع الفائدة وينقلب النفع ضررا .

وقد تكون الصحافة من أوسع أوجه النشاط مجالا وامكانا لقبول أكبر عدد من الطلبة والاستفادة من اكبر تنوع في القابليات ـ انها يمكن ان تكون نوعاً من التدريس على طريقة المشروع ـ وهذا ما يدعو ـ ان لم

يوجب ـ اصدار عدد سنوي على شكل مجلة •

والمجلة تعلم الطلبة أمورا كثيرة عن الورق والطباعة والتبويب والتصحيح، وهي تحتاج الى الخطاط وحسن الاملاء وحسن النحو والمجيد في الانشاء ••• والنقد ••• والقادر على الاقتباس من الكتب ، والمتمكن من المقابلات •

ومن متممات العمل الصحفي زيارة الصحف والاطلاع على ادارتها وتحريرها ، وزيارة المطابع ورؤية اساوب العمل فيها •

اننا اذ نستغل الصحافة لتقوية اللغة العربية ، نستغلها كذلك لاكتشاف صحفيي المستقبل وفتح الطريق أمامهم •••

التمثيـــــل :

مختبر حي للغة العربيـــة فلابـــد من اشراك الطلبـــة في اختيـــار التمثيلية ولابد من ان يؤدي الطالب دوره على الوجه الاتم من حيث النحو والصرف ومن حيث الجهـــاز الصوتي في استعمال اللهجة المناسبة في حالة السخط او الرضا وفي حالة الفقر او الغنى ••• والحب والكره ••• والحرب والسلم ••• وهو اذ يجود في ذلك يدل على فهمه النص الذي يلقيه وادراكه اسراره وخفاياه ـ وليس هذا بقليل •

على أن الحاجة الى التمثيل أكبر من ذلك ، فلابد من ان تكون في البلاد فرق للتمثيل • أما نواة هذه الفرق فالمعقول ان تولد وتكتشف وتغذى في المدرسة ومن ثم يعرف الشاب طريقه في الحياة •

ان الاشراف على التمثيل يحتاج الى مدرس مختص بالتمثيل ، ولابد لهـــذا المدرس من أن يكون متمكنا من اللغة العربية لان الخطأ النحوي ـ مثلا ـ يشيع الاستهانة باللغة ويثبت على لسان المتكلم والسامع على مر الايام • ولان الجهل باختيار النصوص وادائها ومعانيها ينزل من قدر التمثيل؛ فان وجد المشرف الفني على التمثيل ، فذلك خير ، ومن واجب مدرس اللغة

العربية ان يتعاون واياه ، واذا لم يوجد لزم مدرس اللغة ان يسد مسده وأن يبذل جهده في ذلك واعيا الهدف الاساسي من قيامه بهذا النشاط في مدرسته، ومعنى هذا أن يحسن اختيار الطلبة ، وأن يكون الاختيار على أوسع مدى وبأعدل طريقة .

ان انتخاب لجنة دائمة باسم لجنة التمثيل أو المسرح أمر مناسب جدا ، ولكن الخطر ان يكون الانتخاب على شكل رخيص كأن يتدخل المدرس من أجل هذا الطالب او ذاك او ان يقدم طالب ويؤخر ثانياً لاسباب خارجة عن طبيعة العمل ولا تتصل بالجدارة .

اما اذا وقف النشاط عند حدود الانتخاب فان الامر يزداد تفاهة .

ولا يقف النفع اللغوي للتمثيل عند المسرحية التي تمثلها مدرسة من المدارس ، وانما يتعداه الى حضور تمثيليات المدارس الاخرى ، وحضور تمثيليات الفرق المحترمة اذ تقدم أثرا ادبياً مهما ...

المقابـــلات :

في البلـــد أعـــلام معروفون في الفنون الادبيـــــة من شعر وقصة ... ونقد . سمع بهم الطلبة او يسمعون ، قرءوا لهم او يقرءون ، ويشوقهم أن يروا هؤلاء الادباء وان يستمعوا اليهم أو يتحدثوا . ولذا حسن بالمدرس أن يسهل لطلبته لقاء هؤلاء الادباء ويهيىء المقابلات معهم كأن يدعو أديباً من الادباء الى المدرسة ليحاضر او ليقرأ من شعره او نثره ، حتى اذا ما انتهى التف حوله التلاميذ يسألونه في هذا الموضوع او ذاك وعن هذا الكتاب أو ذاك ، أو ان يحصل على موعد من الاديب ليزوره مع عدد من نابهي الطلاب ويحسن في هذه الحالة ـ او تلك ـ ان يتهيأ الطلبة للموقف بأن يقرءوا آثار ذلك الاديب ويلموا بآرائه وبأطراف من حياته لكي يكون كلامهم قائما على أساس ولكي يفهموا ما يسمعون .

ان لقاء الطلبة بالادباء يزيد من علمهم ويزيد من شعورهم بشخصيتهم ويتيح لهم فرص التحدث باللغة العربية مع البارزين من بناتها ، وينمي شجاعتهم الادبية •

ولا داعي الى الحذر من السعي الى اللقاء او من تخوف الرفض لان الادباء أنفسهم يسرون باللقاء (ويفيدون منه) • اما اذا وقع الرفض او الاعتذار — وهذا نادر — فليس في ذلك بأس •

ومن متممات المقابلة التواقيع والصور التذكارية ••••

الرحلات الادبية :

يقوم عـــدد لا بأس به من المــدارس بسفرات الى مـــدن وأماكن مختلفة ، وهذا يدخل في النشاط العام ، ويمكن ان يستغل جزء منه او أن يوجه الى النشاط اللغوي بوجه خاص • فاذ تقصد مدرسة بغداد مثلا ، فانها تمتع طلبتها — او قسماً منهم — وتنفعهم بالاطلاع على أمور أدبية فتزور مكتبةالمتحف — مثلا — ليرى الطلبةعددا من المخطوطات ، وعددا من الكتب النادرة والصحف المحتجبة ، وتزور المطبعة الفلانية ••• والجريدة •• والمجلة •• والاديب •• ليطلع الطلبة على هذه الامور عن قرب ، وليوجهوا اسئلة عما يشغل بالهم وليبقى في أذهانهم ما يكون اساسا للبناء عليه •

ويمكن ان تقيم المدرسة الزائرة حفلة خطابة او حفلة تمثيل ••• وان توزع — في هذه المناسبة أو غيرها — أعدادا من مجلتها •

ويمكن ان تتبادل المدارس الزيارات وان يتخصص هذا التبادل بين الفرق واللجان من كل مدرسة •••

الاذاعة والتلفزيون :

تختـــار المدرســة الجيـــد من نتـاج طلبتها في الخطابـــة

والقصة والتمثيل والصحافة والمقابلات والرحلات ... حتى اذا اطمأنت الى جدواه ووثقت من صلاحه ، وأصالته ـ في بابه ـ فاتحت الجهات المختصة في الاذاعة والتلفزيون لإذاعته او تلفزته بحسب الباب الذي ينتسب اليه . وفي هذا تشجيع للمواهب وإعلان لمكامنها وإعداد لمستقبلها .

والمنتظر من الإدارة أن ترحب بهذا ، وان تحتجز له وقتا (او ركنا) ثابتا من مناهجها ، وهي اذ تؤدي بعملها خدمة وطنية تنتفع أيضا لانها تنوع من موادها وتنقذها من الجفاف وتجتذب اليها جمهورا جديدا ...

السينما :

وسيلة مهمة من وسائل التربية والتثقيف ، وهي يمكن أن تكون كذلك في التربية اللغوية عندما يكون الفلم عاليا في تأليف قصته واختيار مادته وفي اخراجه وسلامة هدفه ... ناطقا بالفصيحة ... وعندما يأتي خاصا بمسائل الادب والادباء ـ ان السينما وسيلة حية دون شك .

ولا ننسى المسجلات ... والاسطوانات اذا جاءت ضمن الدلالة التربوية ان وسائل العلم الحديث لاتنتهي ، وعلى المسؤولين عن شؤون التربية أن يكونوا على صلة بأحدث المخترعات يستغلونها في أسرع وقت وفي أهدى سبيل .

خاتمــــة :

وجوه النشاط كثيرة والكلام عليها يمكن أن يطول ، ولكننا نكتفي بالاشارة اعتمادا على ان المدرس المخلص الموهوب لا يحتاج الى الاطالة ، وانه قادر على ان يبتكر المجالات المناسبة لاستعمال اللغــة العربية ولبيان صلتها بالحيــاة .

ولا بد من مكافأة الطالب الموهوب بفسح المجال امامه وضمان المستقبل الذي يعتمد هذه الموهبة . ، ولا بد من مــكافأة للمدرس المخلص ماديا ومعنويا لكي نضمن استمراره ونجني ثماره .

***

الخاتمــــة

حقق الانسان في تطوره خطوات مهمة من المعرفة ومن دراسة الحياة وكان من ذلك ما كان في عالم التربية حتى لقد بدا البون شاسعا بين القديم فيها والحديث .

وقد بذلت التربية الحديثة جهدا خاصا في الطرائق التي توصل المــادة الى التلاميذ منسجمة مع الهدف الذي ترمي اليه عاما كان أم خاصا ، والفت في ذلك كتبا مهمة .

ولقيت اللغــة الاهتمام المناسب ، ولقيت اللغــة العربية حظا من هذه العناية بعد ان اتصلنا بالغرب وأخذنا عنه كثيرا من شؤون التربية والتعليم والطرائق العامة والخاصة مراعين مالنا في الميدان من تراث وما تحيط بنــا من حاجات ومشكلات .

ولا شك في ان « الطرائق الخاصة بتدريس اللغة العربية » لا تجدي كثيرا ما لم يتول تدريسها أساتذة استوعبوا مادتهم واخلصوا لهــا وجمعوا بين العلم بالطرائق والعلم باللغة العربية نفسها ، وتمكنوا من أن تكون لهم طرائق خاصة ناجحة في التدريس لان ذلك ينعكس ــ دون شك ــ على الطلبة كأنه لابد للطالب ــ حتى في مرحلة الجامعة ــ من قدوة ومن ان يرى استاذه

جادا في موضوعه متمكنا من أجزائه عاملا بما يقول ، صابرا على المكاره •

يتخرج الطالب في الجامعة وقد زود ـ كما يجب ان نفترض ـ مادة وطريقة ، ويجد نفسه وجها لوجه إزاء حياة عملية يطلب منه ان يطبق فيها ما درس واستوعب •

ولا شك في أن التمكن من التطبيق يقتضي جهودا تبذل متضافرة من عدة جهات : الدولة ، الوزارة ، الادارة ، المجتمع ، البيت ••• الخ ؛ فاذا قامت هذه الجهات بواجباتها سهلت على المدرس الناشيء مهمته ، واذا لم تقم باتت الهوة سحيقة بين النظرية والتطبيق ، ورأى المدرس الجديد خياليا ما كان يتلقى من نظريات ، فاذا كان حساساً رقيقا وقع عليه ذلك وقع الفاجعة وأصابه منه دوار وشعور بالعجز والخيبة • وهذا مالا نريده له • لان الهوة كائنة على أي حال ، وعلى « الناشيء » منا ان يعلم سلفا ان الطريق شائكة وأن عليه ان يتسلح بالصبر ، وانه اذا قعدت ـ فرضا ـ كل الجهات عن تقريب النظرية من التطبيق ، فان جهة واحدة ـ في الاقل ـ يجب ان تبقى صامدة ، وان تظل تشعر بالمسؤولية ، تلك الجهة هي المدرس نفسه ، فعليه ان يجد ويجتهد في اجتياز ما يمكن من العقبات ضمن ظروفه ، وفي ان يحقق قدرا مما درسه وآمن بصحته • ولا شك في انه بالغ بعض قصده ـ عليه أن يسعى ، وليكن بعد ذلك المدى الذي يحققه الجهد الخاص ضيقا •

ان المدرس يستطيع ـ على أي حال ـ ان يخفف من ثقل المنهج ويقلل من خطأ الكتاب المقر وان يجتذب الشارد من الطلبة ويتعاون مع القاسي من المدراء والمدرسين ••• وان ينشيء مكتبة صغيرة ويصدر مجلة ويؤلف جمعية ويجري مقابلة ويقوم برحلة •••

وهذا الذي يمكن ان يحدث لكل مادة من الدروس يمكن ان يحدث

لدرس اللغة العربية ، وقد يحدث لها ــ وفيها ــ على وجه أتم وشكل أوضح ومدى أوسع ، وقد تهيىء هذه المادة لمدرسيها فرصا نادرة لبذل الجهد الخاص ولا سيما للمتمكنين من المــادة والطريقــة وللمتميزين بالاخلاص والوطنية والمتسمين ببعد الفكر وقوة الشخصية ، ممن أحبوا اللغة العربية وكانوا فيها مدرسين وأدباء في آن واحــد .

ان مدرس اللغة العربية يستطيع ان يطبق كثيرا مما درسه من الطرائق الخاصة ، ويستطيع ان يسلك في هذه الطرائق بحسب مقتضى الحال ، فيدرس المطالعة والتعبير والقواعد والنصوص والادب والنقد ... على الخطوط العامة التي زودها خلال دراسته مراعيا العنصر العملي ، ملاحظا الوحــدة بينها ، غير ناس مادة لدى تدريس المادة الاخرى ، وغير مضح بالقواعــد النحوية لدى الانشاء ولا بالاملاء والخط لدى القواعد ... الخ ثم يتصرف في الامور الاخرى بمقتضى رأيه وتجربته وظرفه الخاص . وليعلم ان الطرائق الخاصة ليست أمرا جامدا يطبق حرفيا كما درس على الوجه النظري وانما هي توجيه عام قائم على الاستفادة من تجارب سابقة ، خاضع الى التعديل والتبديل تبعا للتجارب اللاحقة ــ ان الجمود يقتل الطريقة ، ومن محاسن التربية الحديثة : الحرية التي تسمح بها للمدرس بعد ان تطمئن الى حسن اعداده وحسن استعداده ... ونموه ...

وقد يتلقى يوما استاذ الطرائق الخاصة في الجامعة من تلميذ سابق له من الملاحظات وثمرات التجارب ما يعينه في عمله ويصحح به بعض آرائــه ــ ولم لا ؟ .

ملحـق

*

ملاحظات و نقاش

وزارة التربية والتعليم
سكرتارية لجنة تعضيد النشر
تحية واحتراماً
وبعد :

فقد قال السيد الخبير الثاني :«الكتاب جيد ، وفيه فوائد عملية لايستغنى عنها كل مدرس ومدرسة » • وفي هذا زيادة على ما قاله الخبير الاول وأقرته لجنة تعضيد النشر ـ ما يحقق المساعدة المالية ـ وقد ترى اللجنة مثل هـذا الرأي •

أما ما يبقى بعد هذا الحكم المهم فأمور ثانوية يحتمل ان يجدها أي ناقد في أي كتاب •

* فى ١٥ / ٩ / ١٩٦٨ قدم المؤلف مخطوطة كتابه هذا الى لجنة تعضيد النشر بوزارة التربية والتعليم فاحالتها الى خبير واقرت المساعدة ورفعت قرارها الى مجلس التربية فاحالها المجلس الى خبير ثان أبدى عليها ملاحظات ناقشها المؤلف فى هذه الصفحات .

ومن واجب المؤلف أن يأخذ من ملاحظات السيد الخبير مالا نقاش فيه مما يمكن أن يعود الى السهو وما أشبه .

اما الملاحظات الخاضعة ، للنقاش مما يمثل وجهة نظر خاصة فلا أراكم تلزمون بها المؤلف قدر ما تطلبون منه بيان وجهة نظره ـ وللمؤلف ـ كما تعلمون ـ وجهة نظر كما للخبير ـ ومن توضيح ما يمكن أن يفهم ـ لسبب ولآخر ـ على غير ما قصد اليه .

وهذا ما فعلته ، فاني سأعرض على مسامعكم ملاحظات السيد الخبير ثم أبين ملاحظاتي ، فقد يتضح ما كان خافيا ويزول ما كان ملتبسا .

ولا بد لي هنا ـ قبل البدء بالمناقشة ـ من أن أكرر ما جاء في مقدمة كتابي من أني لم أرد في عملي أكثر من ان اسجل تجربتي خلال دراستي ومشاهدتي وتدريسي بعد أن لمست جيدا ثمرة النجاح في هذه التجربة الخاصة ... وهذا يعني اني لا أقصد الى أن أؤلف كتابا ضخما يجمع ما تناثر في العديد من كتب التربية وأصول التدريس العامة والخاصة لان ما جاء في هذه الكتب يبقى فيها ينتفع به القاريء لدى الرجوع اليها ، وليس من وكدي ان انقل منها وأجمع عنها وأزيد صفحات كتابي على حسابها .

واذا كان هذا منطلق المؤلف في منهجه فطبيعة الاشياء تقتضي ألا يحاسب المؤلف الا بمقتضى منطلقه ، والا فليس لكتابة « المقدمة » معنى في البحث العلمي الحديث .

— ١ —

يقول السيد الخبير : « يقول المؤلف في الصفحة الاولى من المقدمة : فصدر لبيان أصول تدريس اللغة العربية عـدة كتب في كثير منها من الفائدة والرأي والتوجيه مالا يستغنى عنه او مالا يغنى عنه غيره في ناحية

من نواحي موضوعه ــ في الاقل ــ ولكنك لا تعدم الملاحظة أن بين هذه الكتب ما أصبح على شيء من القدم وان بينها ما اعتراه النقص والخلط والاضطراب او « السذاجة » في بعض الاحيان مما لا يسد الطريق بوجه اضافة جديدة قد تجدي اذ تلتحق بسابقاتها وتمهد لتالياتها .

والمؤلف استاذ جامعي ولا يستحسن منه الاشارة الى ذم بعض المؤلفات ووصفها بالنقص والخلط والاضطراب والسذاجة ، لان عليه ان يعرض مؤلفه وعلى الغير أن يحكموا عليه ، لذا ارجو حذف هذه العبارة ، لان كتابه هذا اذا ما قورن بالكتب الآتية :

١ ــ كتاب اللغة العربية واصولها النفسية وطرق تدريسها للدكتور عبد العزيز عبد المجيد .

٢ ــ كتاب « الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين » للاستاذ محمد عطية الابراشي .

٣ ــ كتاب « النهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس الخاصة بفروع الدين واللغة العربية » للاستاذ حامد عبد القادر عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة .

٤ ــ كتاب « الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية » للاستاذ عبد العليم إبراهيم .

ان كتابه هذا اذا ما قورن بهذه الكتب يصبح ناقصا وبعيدا عن الطرق الفنية الحديثة التي تتوخاها من تدريس اللغة العربية »

وللتعليق على كلام السيد الخبير نلاحظ .

١ ــ اني اذ قلت : « ... فصدر ... عدة كتب ، في كثير منها الفائدة ... ولكنك لاتعدم الملاحظة أن بين هذه الكتب ما أصبح على شيء من

القدم ... » كنت أستجيب لقاعدة مهمة من قواعد كتابة « المقدمة » في منهج البحث الجامعي ، وهي الاشارة الى ما سبق في الموضوع .

٢ ـ تنبيه الطالب الى هذا الذي صدر لينتفع به ويعود اليه ويأخذ منه ما لا يضمه هذا الكتاب الذي بين يديه .

٣ ـ وتنبيهه الى احتمال وجود غير الكامل بينها لئلا يحسب أن تلك الكتب على درجة واحدة من الاهمية .

٤ ـ لم أختلق هذا اختلاقا ، فهو واقع . ولم ينف السيد الخبير وجوده . واني اذ تركت القول موجزا لاني لم أرد ان أخرج عن حدود الواجب الذي تقتضيه مقدمة قصيرة لكتاب صغير الحجم .

٥ ـ لم أقصّر في الثناء على الجيد ـ ولم أقصد الى انتقاص بدافع شخصي نحو مؤلف من المؤلفين .

٦ ـ لم أقل ان كتابي خير الكتب وأنه يسد الطريق على الباحثين بعده ، فقد قدمته بتواضع صادق ولم أقل أزيد من « انه اضافة جديدة قد تجدي ... » .

٧ ـ لم أقصد قط الى « مقارنة » كتابي بالكتب الاخرى ، ولم أقصد الى تفضيله عليها .

٨ ـ كان كتاب الدكتور عبد العزيز عبدالمجيد وكتاب الاستاذ عبد العليم ابراهيم من الكتب المقصودة بالثناء .

٩ ـ ان السيد الخبير اذ ذكر اربعة كتب على انها جيدة ممتازة ، لم يقل إن كل الكتب الصادرة جيدة ممتازة .

١٠ ـ أرجو الا يكون السيد الخبير قد نسي انه قال في مطلع تقريره عن كتابي «كتاب جيد وفيه فوائد عملية لايستغنىعنها كل مدرس ومدرسة».

والحقيقة ان هذه الفوائد العملية هي كل ما أبغي تقديمه وكل ما أعتز به وليس لكتابي ـ بعد ذلك ـ أية علاقة بالكتب الاخرى ، وليس فيه أو في كلام صاحبه ما يدعو الى « المقارنة » .

١١ ـ يقول السيد الخبير « المؤلف أستاذ جامعي ولا يستحسن منه الاشارة الى ذم بعض المؤلفات ووصفها بالنقص .. وعليه ان يعرض مؤلفه وعلى الغير أن يحكموا عليه » .

وانا أقول ان الاستاذ الجامعي والعميد والمفتش ومدير القسم والمدير العام والمعلم ... كلهم مسؤولون عن ذم بعض المؤلفات ووصفها بالنقص اذا كانت تلك المؤلفات مما يجب تنبيه الطالب الى ذمه ونقصه . والا فلم أصبح استاذا جامعيا ! ان الاشارة الى نقص الكتب الناقصة وتحذير الطلبة منها جزء لايتجزأ من منهج البحث الجامعي . ولاسيما اذا كان الاستاذ في معرض التنبيه على الجيد والردىء .

ـ ٢ ـ

وقال السيد الخبير : « لم يهتم المؤلف بالخط والامـــلاء ، مـع ان منهج الدراسة المتوسطة قد خصص ساعة واحدة في الاسبوع لتدريس الخط والاملاء . واهمال المؤلف لهذين الفرعين من فروع اللغة العربية يدعو المدرسات والمدرسين الى اهمالهما ، وفي هذا نقص كبير لازلنا نلاحظه في خطوط واملاء الطالبات والطلاب » .

ويقول المؤلف :

١ ـ أشرت الى الخط والاملاء في أكثر من موضع من كتابي ، من ذلك:

أ ـ ص ١٧ : « ولابد للمدرس من أن يلاحظ في كل درس كتابي حسن الخط وصحة الاملاء * » .

---

* غيّرت ارقام الصفحات تبعاً لتغيرها لدى الطبع .

ب ـ ص ٤٠ ... « تصحيح .. الاملاء . ـ »

ج ـ ص ٤١ ... الخط ... الاملاء

د ـ ص ٤١ ... املاء ...

هـ ـ ص ٨٨ التطبيق ... الفرصة التي تبين وحدة اللغة العربية وتكامل اجزائها .

و ـ ص ٩٢ ـ وهي تحتاج الى الخطاط ... وحسن الاملاء

ز ـ ص ٩٩ غير مضح ... بالاملاء والخط لدى القواعد

وفي هذا ما يمكن ان يدل على الاهتمام بالخط والاملاء

٢ ـ كل هذا ، وقد قلت منذ المقدمة ان كتابي يتحدث عن تجربة رأيتها خلال دراستي وتدريسي ، ومعنى هذا ان التزم حدود التجربة وحدها ، لاني لو خرجت عنها حق على الآخرين حسابي ، والا فما قيمة وضع الخطة في مناهج البحث .

والخط والاملاء ليسا ـ لسوء الحظ ـ مما يدخل في تجربتي . فما حدث أن درستهما ، وما حدث ان درّستهما . والا ، فمن أين آتي بالكلام القائم على التجربة ؟

لو كان كتابا قائما على غير الشرط الذي بينته في المقدمـة لأمكنني ـ وما أسهل ذلك ـ أن أجمع المعلومات من عدة كتب والفقها وأقدمها في فصل خاص يزيد من عدد صفحات الكتاب ولكن ذلك سيعرضني الى ذم النقاد الذين يشترطون التزام المنهج في التأليف .

٣ ـ لايمكن أن يدعو كتابي ـ على أي حال ـ المدرسات والمدرسين الى اهمال الخط والاملاء فيكون سببا في نقص كبير ... لاني :

أ ـ لم أدع الى إهمال الخط والاملاء .

ب ــ ان كتابي ليس « مقررا » .

جـ ــ ان كتابي لم يؤلف طبقا لمنهج .

د ــ ان كتابي لم يؤلف بطلب من جهة رسمية .

هـ ــ واني لم أطلب اقراره في معهد للمعلمين او كلية للتربية

و ــ لأن المدرسات والمدرسين ملزمون بتطبيق المنهج وانهم يوزعون مواد اللغة العربية بحسب الساعات التي أقرتها وزارة التربية .

ز ــ انهم ملزمون بعمل الخطة ، وليس من المعقول ان يؤدي كتاب في السوق الى ان يهمل المدرسات والمدرسون عمل خطة لدرس رسمي .

ح ــ انهم مراقبون من « قبل » مديراتهم ومديريهم .

ط ــ انهم خاضعون للتفتيش .

ي ــ أمن الممكن ان يكون لكتيبي من السلطان كل هذا ، أمن الممكن أن ينسخ المنهج والنظام والمعاش واكثر من عشرة كتب أخرى مؤلفة في طرائق تدريس اللغة العربية !

لقد اشرنا ــ منذ المقدمة ــ الى هذه الكتب وأشرنا الى ما بينها من جيد نافع في التوجيه ...

٤ ــ أثنى السيد الخبير على كتاب الدكتور عبد العزيز عبد المجيد ، وليس في كتاب الدكتور عبد العزيز الذي بين أيدينا فصل عن الخط والاملاء ومع هذا فقد انتفع به المدرسات والمدرسون ، وانه لم يدعهم الى أهمال الخط والاملاء ، بل ان « نقصه » لم يحل دون طبعه واعادة طبعه .

٥ ــ ان الكتب الاربعة التي ذكرها السيد الخبير وأثنى عليها أهملت « تدريس النقد الادبي » اهمالا تاما ، ومثلها الكتب الاخرى المؤلفة في طرائق التدريس ــ ولدرس النقد الادبي أهمية خاصة في منهج الدراسة الثانوية

(وغيرها أحيانا) .

ولم يقل أحد ان اهمال تلك الكتب (كلها) درس النقد يدعو المدرسات والمدرسين الى إهماله ـ علما ان المدرسين يستطيعون ان يجدوا شيئا عن الخط والاملاء في كل مكان ولكنهم لايجدون أي شيء عن النقد الادبي في أي من الكتب المؤلفة في طرائق التدريس .

٦ ـ ان النتيجة التي توصل اليها السيد الخبير (وفي هذا نقص كبير ... الخ)رهن بالمقدمة التي انطلق منها (وإهمال المؤلف لهذين الفرعين...).

ـ ٣ ـ

يقول السيد الخبير : « يقول المؤلف في الفقرة الثانية (ص ٨) :

« ولئن تأخرنا ، ان علينا أن نستدرك الفائت وتتدبر الحال ونجد في الامر فندرس مجتمعنا فيما له وعليه وندرس لغتنا فيما لها وعليها ونرسم الخطة التي تناسب الاصلاح المنشود بالاخلاص اللازم والعقل اللازم بعيدين عن التهريج مترفعين عن الاصطياد في الماء العكر .

أرجو اضافة الفاء على (ان) الواردة بعد (لئن تأخرنا) وحذف عبارة (بالاخلاص اللازم الى آخر الجملة لان العبارة لامكانة لها من هذا الكتاب» .

١ ـ دعا السيد الخبير الى حذف عبارة بالاخلاص اللازم ... الخ لا لأنها غير صحيحة وانما لانها لامكانة لها من هذا الكتاب . فاذا كانت صحيحة فما الذي يمنع من ابقائها . اما مكانها من هذا الكتاب فلأن المؤلف كان بصدد بحث تقصيرنا إزاء لغتنا وبصدد تأخرنا في خدمتها على كثرة ما ادعينا ، واذاً فما أحرانا بأن نعترف لنبدأ ، وما أحوجنا الى الاخلاص ! ترى ما الذي يضيرنا من ذكر « الاخلاص اللازم »

٢ ـ ورجا السيد الخبير اضافة الفاء على (أن) ... الخ ، وليس

صعباً اضافة الفاء لو سمحت قواعد اللغة العربية ولكنها لاتسمح لان « ان علينا » ليست جوابا للشرط وانما هي جواب للقسم • والقاعدة تقول : « اذا اجتمع شرط وقسم فالجواب للسابق منهما » ـ وقد جاء في ألفية ابن مالك :

واحذف لدى اجتماع شرط وقسم جواب ما أخـرت فهو ملتزم

ولا أدل على اجتماع الشرط والقسم وان القسم هو السابق على الشرط من تسمية اللام في « لئن » موطئة للقسم • ويقول كتاب النحو الواضح ـ مثلا ـ ج ٢ ، هـ ، ص ٣٠ (من الطبعة الثانية عشرة ١٣٧١ ـ ١٩٥٢) في موضوع : اجتماع الشرط والقسم) : تدخل ـ أي اللام الموطئة للقسم ـ على أداة الشرط بعد قسم ملفوظ أو مقدر لتدل على أن الجواب للقسم لا للشرط » ـ ومثل « النحو الواضح » الكتب الاخرى ، ومن المفيد ان ننقل هنا عن النحو الواضح (ص ٣١) جملة تشبهها جملتنا وذلك اذ جاء في التمرين الخامس : لئن خطبت انك •••

وقديما قال الاعشى :

لئن منيت بنا عن غب معركـة لا تلفنا عن دماء القوم ننتقل

والامثلة كثيرة في شعر اللغة ونثرها •

— ٤ —

يقول السيد الخبير « يقول المؤلف في الفقرة الثـــانية ص ١١ ان المرء ليعجب أشد العجب من أن دولا عربية لاتعنى باللغة العربية كأن لم تكن اللغة احدى مقومات الدولة ، وأن دعوات سياسية واجتماعية لاتدرك صلة اللغة العربية بها الخ ••• الفقرة » •

اذا كان الكتاب حول تدريس اللغة العربية فلا حاجة الى الاشارة الى مثل هذه (الغمزة) لبعض الدول مع ان المؤلف لايستطيع اثباتها واتهام أية دولة عربية •

لذا أرجو حذف الفقرة كلها » •

انتهى كلام السيد الخبير على هذه « النقطة » • وتمام الفقرة التي رجا حذفها كلها : « ••• وتكون هذه اللغة ـ حين تكون ـ أضعف أنفاسها • وكم تتمنى ان نكون أكثر جدا في مبادئنا وعقائدنا وأكثر احاطة بمرافقنا الحيوية ، وأكثرها التصاقا بشؤوننا الخاصة بنا •

يجب أن نعترف بالواقع المؤسف الذي عليه لغتنا ، وأن نعترف بتأخرنا فيها وأن الضعف بلغ درجة رهيبة وقد تساوى فيه الطالب والمطلوب ••• » •

واني أورد هذه الاسطر لأبين الروح التي أملت الملاحظة ، والاسى الذي يغمر المؤلف وهو ينظر الى ما آلت اليه اللغة •

واذاً فهو لايقصد دولة معينة ، وهو لم يخطط للغمز ، وما الداعي الى الغمز والكلام صريح •

ان المؤلف بصدد تعداد الاسباب التي أدت الى ضعف طلابنا في اللغة العربية (منذ ص ٨) ، وليس من المعقول الا تذكر الدولة ـ أية دولة ـ في هذه الاسباب لما لها من واجبات بل بما قصرت فيه من واجبات • ومثل الدولة، الدعوة السياسية ـ أية دعوة •

ان المؤلف لم يختلق ولم يفتر ولم يقصد الى الاتهام وانما قصد الى تقرير واقع والى ان يكون الاعتراف به طريقا الى الاصلاح •

لاشك في ان الدول العربية لم تول اللغة العربية الاهمية التي تستحقها ولا الاهمية التي توليها لقضاياها الاخرى •

فهل في تقرير الواقع واعلان الالم اتهام أو غمز ؟ ! اذاً متى نستطيع أن نشخص الداء ومتى نصف الدواء ! واذا كان كتاب « حول تدريس اللغة العربية » لا يقدم للطرائق التي سيبينها في تدريس اللغة العربية بواقع هذه

اللغة وبالاسباب التي أدت الى ضعفنا فيها ، فأين يكون هذا الكلام .

ان كتابا « في تدريس اللغة العربية » يكوّن مكانا مناسبا . ويسرني أن أكون قد بينت واجب الدولة ازاء اللغة العربية في غير هذا المكان أيضا ، وفي أزمنة وعهود متفاوتة ــ ان اللغة العربية أثمن من كثير مما نحسبه مهما وثمينا .

هذا ولم أقصد قط الى ان دولة معينة من الدول استهانت باللغة العربية عن عمد ولم أذهب اليه ، وانما قررت الحال القائمة . واذا كان في تعبيري ما يمكن أن يؤدي الى غير موجود فيمكن تعديله وجعله هكذا : « ان المرء ليرجو ان تجعل الدول العربية العناية باللغة في صلب سياستها ومنهجها وتنظر اليها نظرها الى أحدى المقومات الاساسية ، ويرجو ــ كذلك ــ أن تدرك الدعوات السياسية والاجتماعية صلة اللغة العربية بها فتتخذها من أقوى قواعدها وأعمق أنفاسها » .

على أني افضل الفقرة الاولى .

ــ ٥ ــ

يقول السيد الخبير : « يقول المؤلف في السطر الرابع (ص ٢٠) (وجب أن يكون لمدرس اللغة العربية أمّات المصادر والمراجع قاموس أو أكثر (المحيط أو لسان العرب او تاج العروس) .

وتذكر المؤلف بكتابين يعدّان من أهم ما يجب ان يحصل عليهما المدرس وهما (فقه اللغة وسر العربية) للثعالبي وكتاب (الالفاظ الكتابية) لعبد الرحمن بن عيسى الهمذاني . والكتابان متوفران في الاسواق وسعراهما رخيص جدا » .

وأنا اقول :

أ ــ انى ذكرت ما ذكرت على سبيل المثال ، وليس على سبيل الاستقصاء، وإلا طالت القائمة ، وليس صعبا أن تطول •

ب ــ ذكرت ما هو في حدود تجربتي • ويؤسفني ان اقول ان تجربتي لم تنتفع بهذين الكتابين بل انها رأت فيهما ما يخرج عليها ــ أي ضررا •

ج ــ وليست المسألة مسألة رخص في السعر •

د ــ وأخشى ما أخشى منهما ان يحفظ المدرس كلمات لا صلة بينها وتعبيرات ميتة ويتشدق بها على الطلاب ، وقد يقتدي به الطلبة •

وليس هذا الذي أقوله أمر نظري وانما هو ما وقع فعلا •

هـ ــ ذكرت أسماء الكتب الضرورية جدا مما « يستعين بها المدرس على حل المشكلات التي تعتريه وهو يعد الدرس في بيته •• » • ترى ماذا يمكن ان يحل له « فقة اللغة » و « الالفاظ الكتابية » من المشكلات التي تعتريه دائما •

أنا لا أريد ان أجرد الكتابين من نفع ، ولكنى أريد ان اقول اني مثلت بما هو أنفع ، وللمدرس ان يقتني ما يشاء • ولا أدل على ذلك من النقاط التي وضعتها بين أسماء الكتب •••

و ــ ولى مع « الالفاظ الكتابية » حساب خاص ، أي مع الطبعة المتوفرة في السوق وسعرها رخيص جدا •

لقد اعتنى بضبط الكتاب وتصحيحه الاب لويس شيخو والذي في ذهني أن الاب لويس شيخو من الحماسة بحيث يبلغ حدود العصبية وقد يجيز لنفسه بذلك مالا يقبله البحث العلمي في التحقيق والنشر ــ ولم أكن وحيدا في هذا الظن ، بل انه ليس ظنا •

وقد أقترن « ضبط الكتاب وتصحيحه » بشيء من هذه الحال •

ولي على نسختي من طبعة شيخو ملاحظات رجعت اليها فكان مما وجدت :

(١) ص ٤٦ : « (ويقال :) مننتُ عليه اذا أوليته منّةً (وتمننتُ عليه اذا تحمدت » عليه من المنّ المنهي عنه كما قيل : يا أيها الذين آمنوا لا تُبطلوا صدقاتكم بالمن والاذى) .

أمن المقبول ان تأتي في كتاب ألفه الهمذاني (من القرن الرابع) آية قرآنية مسبوقة بـ « كما قيل : » .

(٢) ضبطت كثير من الكلمات والحروف خطأ ، من ذلك .

ص ١١١ مقدَّمة ، ٧١ هيهاتُ ، ٧١١ وَسعهم ، ١٢ عبادك يخطأُون وأنت رب ،٣١ نكَرْتُ ،ص ٢٢ المأثِرة،ص ٢٦ وِحدانا ،ص٧٤ وأُلقى في رَوْعي، ص ١١٠ جَناية ، ص ١١٢ الوَتَد ، ص ١٨٣ يُمنة ويُسرة ، ص ٢١٨ الرِّضا بحكم الله ...

وصحيح هذا مقدِّمة ، هيهاتَ ، وُسعهم ، يُخطئون،نكِرت،المأثَرة (والمأثُرة) وُحدانا ، رُوعى ، جِناية ، الوَتِد (وفتحها لغة) ، يَمنةويَسرة، الرِّضا ...

(٣) « الخطأ » في الاملاء . ص ١٣ « يقال في الخطإ » ، ص ٩٠ سَاءَمَة ، ص ١٩٥ عمر بن لجاء .

وصحيح هذا : الخطأ ، سآمة ، عمر بن لجأ .

٤ ــ خطأ في ضبط حركات كلمات الابيات الشعرية ، وفي ضبط وزنها. من ذلك .

أ ــ ص ١٦ :

سائل أسيدَ هل ثأرتَ بمالك أم هل شفيتُ النفس من بلبالها

والصحيح : أم هل شفيتَ .

ب ــ ص ١٦ :

دماؤهم ليس لها طالب مطلولة مثل دم العبيد

والصحيح في اقامة الوزن ان يقال : مثل دماء العبيد أو مثل دم العبد.
وقد جاء في لسان العرب « ... مثل دمِ العُذرة » .

جـ ــ ص ٦٧ قال عنترة :

فما وجدونا بالفَروق أشابة ولا كشُفا ولا وِجدْنا مواليا

والصحيح . « لكن وجدنا مواليا » .

د ــ قال الشاعر :

وان الذي حدثتم في أنوفنا وأعناقنا من الإباء كما هيا

والبيت غير موزون على هذه الصورة .

هـ ــ ص ٢٧٣ :

هجرتكَ حتى قيل لا يعرف القِلى وزرتكَ حتى قيل ليس له صبر

والصحيح : هجرتكِ .. وزرتكِ ــ والبيت لابي صخر الهذلي .

و ــ ص ١١٣ :

ولي في كل أصيد من يمان أبيّ الضيم في قوم أبات

والصحيح أباة .

ــ ٦ ــ

بعد ان يعلق السيد الخبير على ما ذكره المؤلف (ص ٢٠) ،
يقول : « أرجو اضافة هذين الكتابين الى المعاجم لانهمن الصعب على المدرس
أن يحصل على لسان العرب أو تاج العروس ولكنه من السهل عليه ان يحصل
المنجد أو مختار الصحاح ».

والمؤلف يقول :

أ ــ ان حصول المدرس على مختار الصحاح (... والمنجد) من باب تحصيل الحاصل ، وقد تجنبت كثيرا ان الجأ الى تحصيل الحاصل في كتابي .

ب ــ اني ذكرت امات المصادر والمراجع وليس هذان الكتابان من الأمات .

ج ــ نصصت على لسان العرب او تاج العروس أو المحيط لضرورة النص . فقد يحسب مدرس ان « صعوبة الحصول » على واحد منها يعفيه من الواجب ، أو يحسب أنه يستطيع ان يحل مشكلاته بمثل مختار الصحاح (او المنجد) ــ وكلاهما لا يحل المشكلة . ومختار الصحاح ــ على أهميته ــ مختصر جدا ، ولا يحوي الافعال والكلمات الرباعية الحروف ــ مثلا .

د ــ بدأت المعاجيم التي نصصت عليها بنقاط وختمتها بنقاط فتحا للباب وتركا لمجال الاختيار ، فقلت : قاموس أو أكثر (... المحيط ، او لسان العرب ، أو تاج العروس ...) ولم يثبت السيد الخبير هذه النقاط عندما نقل عبارتي .

هـ ــ ولم أنص على « المنجد » لاني كنت انتظر ان يطالبني الخبير ــ الذي سيعرض عليه كتابي ــ بحذفه .

ولم يعد أمر المنجد سرا . فهو غير دقيق ، وفيه كلمات من العامية اللبنانية وفيه خطأ غير قليل في اللغة والامور التاريخية .

ان حملة في الشام يتبناها علماء معدودون تبين الخطأ في المنجد والخطر في استعماله .

— ٧ —

يقول السيد الخبير : (جاء السطر الرابع قبل الاخير من (ص ٢٠) لاعلاقة

له بالفقرة السابقة ، وهو سطر سائب في معناه عما سبقه » .

ويقول المؤلف أن للسطر الاخير من ص (٢٠) علاقة متينة بالفقرة السابقة بل انه جزء لا يتجزأ من الفقرة ، وكل ما في أمره انه جاء بصيغة الحكمة المشتقة من المعنى الذي قصدت اليه الفقرة . والمسألة كلها تتعلق بالنمو ، ومادرسناه في دار المعلمين العالية في فصل (التربية نمو) .

-٨-

ـ يقول السيد الخبير : « يرسم المؤلف همزة كلمة (قرءوه) مفردة من السطر الرابع من (ص ٣٥) ، والقاعدة الاملائية في رسم الهمزة ان تكتب على (الواو) اذا كانت مضمونة او ما قبلها مضموم وقد اعادها اكثر من عشر مرات في الكتاب وصواب الكلمة (يقرؤون ، ويقرؤوا .. الخ » .

ويشهد المؤلف أنه كتبها مفردة فقال « قرءوه ، ولن يقـرءوا .... و ر ء و س ... » وان ذلك ليس من الخطأ ، ولا من باب الابتكار ، فقد رآه في أمات المخطوطات العربية ، وأخذه عن أساتذة أجلاء ، ومر به في مطبوعات محققة تحقيقا عمليا أو ألفها علماء ثقات .

ولقد ذكر السيد الخبير في ملاحظاته كتبا على أنها خير من كتابي ، وكتبا كان علي أن أضيفها الى أسماء مصادر ومراجع ذكرتها فما رأيه اذا كانت الهمزة قد رسمت في هذه الكتب مفردة مع أنها مضمومة أو ما قبلها مضموم بل انها رسمت مفردة في الكلمات التي وردت في كتابي مثل يقرءون ورءوس . ومن الامثلة على ذلك :

أ ـ في اللغة العربية ـ أصولها النفسية وطرق تدريسها للدكتور عبد العزيز عبد المجيد ص ١٥٧ : « يكلف المدرس التلاميذ عملا من الاعمال المتصلة بمـا يقرءون ، وان يحدد هذا العمل بوضوح ، كأن يجيبوا عن أسئلة الموضوع

الذي يقرءونه أو يلخصوا ما قرءوه ••• أو أن يعلقــوا على الكتب التي يقرءونها ••• » •

ص ١٧٧ « ••• ولوحظ أن معظم القراء ••• يتبعون بآذانهم مايقرءونه بعيونهم » •

ص ٢٣٥ « القراء قليلو التجارب يسهل تصديقهم لما يقرءون ••• » •

ص ٢٣٦ « ••• وقعوا فريسة لما يقرءون ••• » •

ب ـ في كتاب « الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربيــة والدين للاستاذ محمد عطية الابراشي :

ص ٥٣ : « يجب على المدرس ان يشوق الاطفال ويستميلهم الى التعبير عن الاشياء التي قرءوها ، ليتحقق انهم قد فهموا ما قرءوا وانهم يفكرون فيما يقرءون ••• » •

« يجب أن نختبرهم فيما قرءوا » « ••• ان نعلم التلاميذ جميعا أن يقرءوا بصوت مرتفع » •

ص ٥٥ : « يفهمون ما يقرءون » « ••• ان يقرءوا بذلاقة لسان •• »

وتنظر ص ٥٩ السطر الرابع قبل الاخير ، ص ٦٠ السطر ١ ، ٧ ، ١٨ ، ص ٦١ السطر ٢ ؛ ١٨ ؛ الاخير ، ص ٦٢ السطر ١ ، ١٧ ، وفي السطر ١٨ (يشاءون) ، ص ٦٥ السطر ما قبل الاخير ؛ ص ٧١ السطر الاول ، ص ٧٥ السطر ١٩ ، ٢١ ؛ ص ٧٨ سطر ٥ ، ١٢ ، ١٣ ؛ ص ٧٩ الكلمة الاخيرة ؛ ص ٨٢ السطر الخامس •

وللاستاذ محمد عطية الابراشي (عميد مفتشي اللغة العربية) كتاب آخر اسمه « اصول التربية وقواعد التدريس » جاء على الصفحة ٢٦٧ منه : « قرءوه » وعلى الصفحة ٢٦٩ « قرءوا » •••

ج ـ في كتاب « النهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس الخاصة بفروع الدين واللغة العربية » للاستاذ حامد عبد القادر عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة نلاحظ مثلا :

ج ٢ ، ص ١٦٤ « ... كان من السهل عليهم أن يقرءوا أية كلمة تعرض عليهم » .

د ـ في كتاب « الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية » للاستاذ عبد العليم ص ١٩ ، السطر السادس : ستقرءون اليوم قصة ....

هـ ـ في كتاب « الالفاظ الكتابية » لعبد الرحمن بن عيسى الهمذاني . ص ٨٧ : جاءوا .

ان ورود الهمزة مفردة مع انها مضمومة او ما قبلها مضموم كثير ، قديما وحديثا . اذكر هنا على سبيل المثال ما جاء على الصفحة ٢٦ من الجزء الثالث عشر من طبعة دار الكتب المصرية لكتاب « أغاني » أبي الفرج الاصبهاني « والصبيان يهزءون منه » .

وما جاء على الصفحة ٢٧ ، ٣١ من « المناهج المشتركة » للمكتب الدائم للوحدة العربية الثقافية ، المطبوع عام ١٩٥٨ بالقاهرة : يقرءونها ، قرءوا ، يقرءونه ، قرءوه ؟ قرءوها .

وارجو ان يعلم السيد الخبير ان الهمزة المضمومة التي يتحدث عنها وردت في كتب مهمة من القديم والجديد مرسومة على الالف ـ وهذا لايعني أنها خطأ وأن على الكاتبين والمحققين كتابتها على الواو .

وقد يكون مناسبا ان نذكر انها وردت كذلك في الكتب التي استحسنها فجاء في كتاب الدكتور عبد العزيز عبد المجيد ص ١٨٢ : « لا يقرأون » ، وفي كتاب « الالفاظ الكتابية » ص ٩٤ : « يذرأهم » .

ان قرأ ، يمكن ان ترد مع واو الجماعة على الصور الآتية : قرءوه ، قرأوه ، قرؤوه ، قرؤه » دون ان تـكون واحـدة منهـا خطأ ـ ويمكن ان « نحتكم » في مثل هذا الى الشيخ مصطفى الغلاييني في الجزء الثاني من كتابه « جامـع الدروس العربيـة » فصل : كتابة الهمزة (المتوسطة ص ١٥٤ ـ ١٥٧ من الطبعة السابعة • وكذلك ترد رءوس ، رؤوس ، رؤس••

الخلاصة : اذا كانت كتابة الهمزة على الواو في مثل يقرؤون (كما أراد السيد الخبير) صحيحة فان كتابتها منفردة (أي يقرءون) (كما أوردها المؤلف) صحيحة كذلك •

(٩)

يقول السيد الخبير : « في السطرين الاخـيرين من (ص ٢٦) الفقرة (هـ) يقول ـ : (يحسن أن يفهم الطالب معنى الكلمة دون كتابتهـا واذا كتبت فلا بد من أن يكون الامر مختصرا ومحدودا ومن قبيل التذكير••) ان استحسان عدم كتابة معاني الكلمات يعطي مجالا واسعا لاهمال المدرسين كتابة المعاني وتكليف الطلاب بتسجيلها وحفظها • أرجو ان تكون العبارة هي : (هـ ـ يحسن عند تسجيل معاني الكلمات أن يكون الامر مختصرا ومحدودا ومن قبيل التذكير•••)

ويقول المؤلف :

آ ـ السطران الاخيران من ص ٢٦ ثمرة تجربة اكيدة •

ب ـ تعود الطالب اعتماد نفسه ، واستخراج المعنى من السياق •

جـ ـ ان كتابة المعاني تجعل الطالب يعتمد دفتره فيقل اصغاؤه الى الدرس •

د ـ قدمت للرأي بقولي : « يحسن ••• » ومعلوم ان « يحسن »

لاتعني الاهمال لان « المعلم » مسؤول ــ على أي حال ــ ان يوصل المعاني الى طلابه ، وان يستوعب الطلاب هذه المعاني .

هـ ــ اني ــ بعبارتي ــ تركت للمدرس الحرية في الاختيار بحسب ظروفه.

ــ ١٠ ــ

يقـول السيد الخبير : « يقـول المؤلـف في الفقرة الاولى من ص ٤١ (اما الدرجات وهي طريقة رسمية متبعة فان اكثر ما يخشى فيها أن تصبح الدرجة غاية لدى الطالب ، يقف عندهـا ويحاول من أجلها ، وكثيرا ما يشعر الطلبة بالعجز اذا كانت درجتهم واطئة ، ولذا حسن أن يستغني عنها لدى الامكان) . ان المدرس عندما يحاول اعطاء الدرجة للانشاء يضطر الى التركيز على الاسلوب والفكرة واللغة والاخطاء النحوية الخ ... وبذلك يفهم مستوى كل طالب ، اما اذا تركنا له حرية الاختيار وأخذ يستعمل كلمة (لوحظ) فقط فان مستوى الطلاب يضيع ولا يقدر على توجيههم لان تصحيحه سيقتصر على الاخطاء النحوية والاملائية . وقد حاولنا كثيرا وكثيرا جدا ازالة هذه الفكرة من أذهان المدرسات والمدرسين بعد أن لاحظنا التسيب وعدم المبالاة في التصحيح » .

ويقول المؤلف :

أ ــ اني انطلق في كـلامي من تجربة ناجحة ، فقـد درست الانشاء سنين وتقدم الطلبة فيه تقدما ملحوظا دون أن التزم وضع الدرجات على الدفاتر .

ب ــ واني اذ فعلت ذلك واذ دعوت اليه لم ادع الى تعويض الدرجة بكلمة لوحظ ، ولا أدري من اين جاء السيد الخبير بـ (لوحظ) هذه وكيف حملها ــ بعـد ذلك ــ كل تلك النتائج .

جـ ـ لا أدري كيف تحدث السيد الخبير عن (لوحظ) غير الموجودة وكيف حملها النتائج وقد تحدثت عن التصحيح وطريقته « طويلا »، وكان مما قلت ٤٠ : « ليس التصحيح سخرة أو ضريبة على المـدرس ، وانمـا هو جزء لا يتجزأ من واجبه ، عليه أن ينصرف له ويخلص فيه ويخصص له وقتا مناسبا يصفو فيه ذهنه وينفرد به مع دفاتره دون مؤثرات خارجية .

وليس من المعقول أن يكون التصحيح « شكليا » يقرأ فيه المدرس سطرا هنا أو هناك ، ويضع إشارة بالقلم الاحمر هنا أو هناك ... يجب ان نراعي لدى التصحيح أمورا كثيرة ، منها :

(١) ـ الالفاظ والتركيب .

(٢) ـ تمكن الطالب من توضيح الفكرة التي يتكلم عليها والابانة عن العاطفة التي جاء يعرب عنها .

(٣) ـ النحو .　　(٤) ـ الخط　　(٥) ـ الاملاء

(٦) ـ هندسة الصفحة ... وتكون عملية التصحيح بأن يقرأ المدرس قراءة دقيقة واعية مصححا بالقلم الاحمر ما يلاقي من خطأ .. ثم يكتب في آخر الصفحة أو آخر الموضوع جملا تبين للطالب مناطق قوته وتشير الى مناطق ضعفه ، ولا بأس في أن يكتب عبارات تشجيعية اذا وجد مجالا الى ذلك . اما الدرجات ... الخ ؛ والمفضل لدى التصحيح ان تكون بـين المدرس والطلاب اشارات متفق عليها تسهيلا للعملية واقتصاداً في الوقت .

بعد أن ينتهي المدرس من التصحيح ، يلقى نظرة على الدفاتر ويثبت على ورقة خاصة (او دفتر خاص) الخطأ المتكرر في كثير منها ، وخلاصة للنصائح التي يحسن أن يقدمها ؛: لان التصحيح ـ كما يجب أن يكون ـ نوع من النقد ...

عندما يبدأ الدرس التالي للتعبير ، يحضر المدرس الدفاتر معه ، ويعلن تنبيهاته ايجابا وسلبا ، ويكتب على السبورة ــ مستعينا بالطلبة أنفسهم ــ تصحيحا لما تكرر الخطأ فيه نحوا أو املاء ... ثم يوزع الدفاتر بالطريقة المتبعة نظاما ... ينظر كل طالب ما في دفتره من خطأ خاص به ثم يطلب المدرس الى الطلبة المتفوقين أن يقرءوا ما كتبوه ...

وقد يكون مناسبا أن يطلب الى الطلاب أو الى عدد منهم إعادة كتابة التعبير مصححا في بيوتهم لان ذلك يلزمهم ــ على وجه طبيعي ــ النظر في التصحيح .... » .

جاء كل هذا وما اليه عن التصحيح ، فأين تكون كلمة « لوحظ » منه ، وأين النتائج المترتبة عليها .

اما ترك الموضوع لملاحظات المفتشين الاختصاصين ، فأمر لاشك فيه ، ولا تترك اليهم هذا الموضوع وحده وانما تترك لهم كل موضوع ، ولكن تركه لهم لايحول دون التأليف ودون ان ينشر غيرهم رأيه الذي جربه ونجح لديه .

ــ ١١ ــ

يقول السيد الخبير : « أورد المؤلف في ص (٥٠) وما بعدها في الفصل الرابع (تدريس النحو) الاصطلاحات (التكشيفية ، والاستقرائية والاستنتاجية) ومعاني هذه الاصطلاحات غامضة بالنسبة لاكثر المدرسات والمدرسين لتقارب معانيها . لذا نرجو شرحها في الحاشية » .

ويقول المؤلف : لاحاجة لشرح هذه المصطلحات في الحاشية لانها وردت معرفة موضحة في الصفحة ٥٠ نفسها والصفحة ٥١ ، ٥٢ . فعلى هذه الصفحات

(الفصل الرابع تدريس النحو) جاء ــ فيما جاء ــ : « الالقائية : أن يتولى المدرس تقديم المادة كلها ، ويبقى الطلبة مستمعين • وتكون التكشيفية باشراك التلاميذ بالمادة والاستعانة بهم والاستناد الى ما لديهم من معلومات وآراء وما فيهم من نباهة وحب استطلاع ، ويقوم المدرس فيها بدور المدير والموجه •

ولكل من الطريقتين محاسن ومساوىء ، وتختلف هذه المحاسن والمساوىء تبعاً للظرف والموضوع ••••••• وتأتي الطرائق من حيث منطقية سير المادة نفسها من بدايتها الى نهايتها على نوعين : الاستقرائية وهي التي تبدأ بالامثلة وتنتهي بالقاعدة ، والاستنتاجية وهي التي تبدأ بالقاعدة وتنتهي بالامثلة • ومن محاسن الاستقرائية انها تبدأ بما هو قريب من الطالب ••• الخ وهي ــ بهذا ــ أصلح في درس القواعد •••• الخ •

ويلاحظ أنه يمكن ان تقدم الالقائية التكشيفية استقراء او استنتاجا •••• الخ » •

أما يمكن أن يعوض هذا التعريف للطرائق في صلب الموضوع عن حاشية تضيع في ذيل الصفحة ؟

اذا كان القاريء لا ينتبه الى تعريف مفصل يستغرق أكثر من صفحتين من متن الكتاب فكيف ينتبه الى حاشية لاحدى صفحاته !

— ١٢ —

يقول السيد الخبير : « شرح المؤلف في ص ٩١ قيمة المكتبة والمطالعة الخارجية ولكنه لم يطلب الى المدرس تكليف كل طالب بتقديم تقرير عن الكتاب الذي يقرؤه ليتعود الطالب التركيز والفهم وتقييم وتذوق ما يقرؤه وليكتسب ثروة لغوية وأفكارا جديدة • وقد أوجدت بعض

الدول ومنها الجمهورية العربية المتحدة هذه الفكرة ؟ ووزعت على الطلاب سجلا خاصا يسجل فيه الطالب الكتب التي طالعها ورأيه فيها وتعطي للمطالعة الخارجية درجة خاصة تدخل في درجة (المطالعة) الرسمية » .

ويقول المؤلف : اني لم أطلب الى المدرس تكليف كل طالب ــ في المطالعة الخارجية ــ بتقديم تقرير عن الكتاب الذي يقرؤه وذلك .

أ ــ لاني أتحدث عن تجربة نجحت .

ب ــ لاني انطلق في مجموع كتابي عن طبائع الاشياء ، وطبيعة الاشياء عندي ان المطالعة الخارجية «هواية» ــ اذ صح التعبير ــ ودعوة الى أن تتكون هذه الهواية لدى الطالب ، ولا يتحقق ذلك الا اذا تركنا له أكبر قسط من الحرية ، وأبعدنا هذا النوع من المطالعة عن لوازم الدرس المنهجي وقيوده ليستطيع الطالب أن يكتشف نفسه « وهوايته » . اننا اذا ألزمنا الطالب في المطالعة الخارجية بالتلخيص وبالتركيز لم نغيّر عليه الجو ولم نهيىء له فرصة جديدة . ان الطالب يضيق بكتابة المختصرات لدى المطالعة الخارجية لانه يريد أن يترك في هذه ــ في الاقل ــ على هواه . ومن الطلبة من يختار كتابة الملخصات والملاحظات ومنهم من يختار الحرية « المطلقة » .

ان الثروة اللغوية وما اليها لا تأتي عن حفظها في دفتر ــ وما اكثر ما لطلابنا من دفاتر ــ وانما هي تنساب في النفس انسيابا .

جـ ــ اذا قيدنا المطالعة الخارجية بالتلخيص وما اليه فقدت مزيتها ، وحسبنا انها سميت في كتب المناهج وكتب الطرائق الخاصة بالمطالعة الحرة .

د ــ ليس كتابي اول كتاب لم يلزم قارئيه باجبار طلابهم ــ لدى المطالعة الخارجية ــ على تقديم تقرير ... الخ . أنلغي تلك الكتب ونرفعها من المكتبات؟

ألازم مؤلفيها بأن يثبتوا هذا الرأي لدى اعادة طبع كتبهم ؟ .

هـ ـ ومن المناسب ان نذكر ما ورد في كتاب « الموجه الفني » للاستاذ عبد العليم ابراهيم بشأن القراءة الحرة (ص ٣٩٤) : « الحرية بطبيعتها ـ تأبى التقييد والتحديد ، فليس لنا اذن أن نضع حدوداً لهـذه القراءة الحرة ... » ـ والكتاب أحد الكتب التي أعجب بها الخبير .

اما الشق الثاني من ملاحظة السيد الخبير : « وقد اوجدت بعض الدول ومنها الجمهورية العربية المتحدة هذه الفكرة ووزعت على الطـلاب سجلا خاصا يسجل فيه الطالب الكتب التي طالعها ورأيه فيها وتعطى للمطالعـة الخارجية درجة خاصة تدخل في درجة (المطالعة) الرسمية » فهو :

أ ـ أمر رسمي يخص الحكومة اكثر مما يخص المؤلفين .

ب ـ لم يدخل في تجربتي ـ ولاأرى من الصحيح ـ فيضوء تجربتي ـ ان تعطي درجة خاصة للمطالعة الخارجية تدخل في درجة المطالعة الرسمية لأن ذلك يخرج بالامر عن حدوده وانه يكرّه المطالعة الخارجية للراغبين طواعية فيها ، وتصبح المسألة ـ بعد ذلك ـ عرضة للغش والتزوير ـ أما يكفي ما وضعنا للدروس « المنهجية » من درجات ، وما آلت اليه هذه الدرجات عندما أصبحت غاية .

جـ ـ ان الذي دعا اليه عمل الجمهورية العربية المتحدة في أن يسجل الطالب الكتب التي طالعها ورأيه فيها أخف كثيرا مما دعا اليه السيد الخبير من تكليف كل طالب بتقديم تقرير عن الكتاب الذي يقرؤه .

د ـ ان قراءة كتاب شيء والتكليف بتقديم تقرير عن الكتاب المقروء شيء آخر ، من طبيعة أخرى .

وبعد :

فاني اذ أشكر للسيد الخبير جهده ولمجلس التربية اهتمامه ، أعد بأني سأنشر هذه الصفحات التي عرضتها على مسامعكم ملحقة بكتابي تنويرا للقارىء وحفظا لثمرات المناقشة • وتفضلوا بفائق الشكر والاحترام ••• *

---

* أحالت لجنة التعضيد المخطوطة وملاحظات الخبير الثاني ومناقشة المؤلف هذه الى خبير ثالث فأيد المساعدة ونشر المناقشة ملحقة بالكتاب وأكدت اللجنة قرارها الاول ثم أقر مجلس التربية رأي لجنة التعضيد بالمساعدة بجلسته في ١٢ / ٧ / ١٩٦٩ •

الفهرست

مطبعة النعمان ـ النجف ـ العراق ١٣٨٩ هـ ـ ١٩٦٩ م

